



**Universidade de Aveiro**  
**Ano 2016**

Departamento de Educação e Psicologia

**MARIANA LEAL DE  
SOUSA PINHO**

**O ESPAÇO COMO PROMOTOR DE INTERAÇÕES  
ENTRE CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO NA  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**





**MARIANA LEAL DE  
SOUSA PINHO**

**O ESPAÇO COMO PROMOTOR DE INTERAÇÕES  
ENTRE CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO NA  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



## **o júri**

presidente

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Gabriela Correia de Castro de Portugal**  
Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís**  
Educadora de Infância da Fundação Bissaya Barreto

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Marlene da Rocha Migueis**  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

Apesar de não ter sido um percurso fácil, a obtenção deste grau académico tornou-se desafiante e, por isso, quero agradecer a todas as pessoas que me incentivaram, ajudaram e partilharam comigo todo este caminho.

Às crianças que fizeram parte dos grupos em que trabalhei, uma vez que sem elas não teria sido possível realizar o estudo.

À professora e educadora cooperantes e às auxiliares de ação educativa por toda a ajuda prestada, partilha de conhecimentos e incentivo durante todos os momentos de estágio.

À minha orientadora, Professora Doutora Marlene Migueis, por todo o apoio, disponibilidade e acompanhamento prestado, partilhando os seus saberes e sugestões acerca do estudo, enriquecendo-o.

Às minhas amigas de curso, por me incentivarem e apoiarem incondicionalmente durante todo o percurso académico.

À Sandra Silva, amiga e colega de estágio, por todo o companheirismo, apoio e disponibilidade em todos os momentos, pelas horas que passámos juntas, pelas reflexões e, especialmente, pela sua amizade.

À Carla Marisa, minha melhor amiga, pela sua presença, compreensão, apoio, disponibilidade, paciência e ajuda incondicional, demonstrando, mais uma vez, a nossa grande amizade.

Ao Hélder Freitas por toda a dedicação, compreensão e palavras de incentivo nos piores momentos. Também pela força que sempre demonstrou durante esta etapa da minha vida e que me ajudou a não desistir, apesar da minha ausência.

Principalmente aos meus pais e restante família, pelas palavras de conforto, por todo o esforço, auxílio, compreensão e pela oportunidade de concretizar este sonho.





**palavras-chave**

Educação Pré-Escolar; Espaço; Crianças; Interações.

**resumo**

O presente relatório centra-se na temática da interação entre as crianças e a sua relação com o espaço interior na educação pré-escolar, sendo, portanto, objeto de estudo o espaço como promotor de interações entre as crianças. Neste sentido, entendemos por interação a participação dos indivíduos em atividades conjuntas, existindo trocas sociais através de estímulos e respostas, destacando a influência do espaço nesta ação.

No estudo foram envolvidas vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O registo dos dados foi executado através da descrição das observações e, posteriormente, realizada uma análise qualitativa e interpretativa.

Através desta abordagem e, tendo em conta os resultados obtidos, concluímos que a área do espaço interior que promove maior número de interações é a manta e o tipo de interação que mais ocorre nas diversas áreas é a colaboração concordante.



**keywords**

Preschool Education, Space; Children; Interactions.

**abstract**

This report focuses on the issue of interactions between children and their relationship with space in preschool education, is therefore an object of study space as promoter interactions among children. In this sense, we understand by interactions individuals' participation in joint activities, existing social exchanges through stimuli and responses, highlighting the influence of space in this action.

To do so, they were involved twenty two children, aged three and five years. The recording of data was performed by describing the observations and subsequently performed a qualitative and interpretative analysis.

Through this approach, taking into account the results obtained, we conclude that the area of the inner space cause greater number of interactions is that the blanket and the type of interaction that occurs over the various areas is concordant collaboration.



# Índice

Introdução .....	1
Parte I.....	3
Enquadramento Teórico .....	3
Interação criança-criança.....	3
Tipos de Interação .....	5
Espaços Educativos .....	7
Espaço Físico (Interior e Exterior) como Promotores de Desenvolvimento.....	7
Espaço Social .....	9
Espaço Histórico-Cultural .....	10
Espaço como promotor de interações.....	11
Áreas da sala do pré-escolar e interações.....	12
Parte II .....	15
Intervenção .....	15
Primeiro Contexto .....	15
Segundo Contexto .....	19
Parte III.....	30
Opções Metodológicas .....	30
Procedimentos Metodológicos .....	30
Instrumentos de recolha e análise de resultados.....	31
Participantes .....	34
Parte IV.....	34
Apresentação e Análise dos Dados.....	34
Considerações Finais .....	43
Referências bibliográficas .....	45
Webgrafia .....	50
Legislação consultada.....	51
Anexos.....	51

## Índice de Figuras

Figura 1 - Organograma do Corpo Docente e Não Docente da Instituição.....	21
Figura 2 - Corpo docente da instituição segundo os anos de serviço.....	22
Figura 3 – Índice de escolaridade dos auxiliares da instituição.....	22
Figura 4 - Índices de estabilidade profissional dos auxiliares.....	23
Figura 5 - Número de docentes, auxiliares e crianças.....	23
Figura 6 – Rotinas da sala.....	25
Figura 7 – Categorias de análise.....	33
Figura 8 – Caracterização dos participantes de acordo com o sexo e a idade.....	34
Figura 9 – Distribuição das categorias da interação de acordo com os participantes.....	35
Figura 10 – Categorias de interações observadas nas diferentes áreas da sala.....	39
Figura 11 – Total de observações nas áreas observadas.....	40
Figura 12 – Número total de observações do sexo masculino e feminino em cada área da sala.....	42

## **Introdução**

No decorrer da formação de educadores e professores, todas as experiências vividas nos contextos de estágio são os suportes para a construção da prática de cada profissional, na medida em que desencadeiam novos saberes e reflexões.

De acordo com as características de cada contexto e com o desenrolar das dinâmicas no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2 e de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a elaboração de um Relatório de Estágio, que traçasse e refletisse as aprendizagens ocorridas.

Sendo que a observação está intimamente relacionada com o trabalho de qualquer profissional de educação, foi também proposta a realização de um treino de observação durante o primeiro semestre de modo a desenvolver competências de observação do contexto e da criança, essenciais no trabalho em educação. No primeiro contexto, a observação despertou-nos a atenção para a temática da interação, uma vez que a turma do primeiro ciclo, na qual foi realizado o estágio, demonstrou várias participações em atividades conjuntas por própria iniciativa. À semelhança do primeiro semestre, no segundo, já em educação pré-escolar, a interação entre as crianças também se destacou, pelo facto de, nas atividades livres, elas se relacionarem em conversas ou jogos. Também a organização do espaço interior foi alvo de estudo, tentando dar resposta à questão da influência ou não do espaço nas interações entre as crianças, surgindo, assim, a temática do espaço como promotor de interações entre as crianças no jardim-de-infância. Este foi, então, o objeto de estudo selecionado, uma vez que, considerámos que as diferentes áreas presentes na sala do jardim-de-infância influenciam as interações entre as crianças, bem como os tipos de interações criadas entre elas. Bello (1995) afirma que a forma como as crianças interagem é fundamental para o seu desenvolvimento e processo de aprendizagem, contribuindo para a construção da sua própria identidade pessoal. Para tal, Schaffer (1996) define como interação o comportamento dos participantes em atividades conjuntas, como um jogo, uma conversa, um conflito ou outra atividade, implicando os seus comportamentos. Assim, julgamos que as interações estão intimamente relacionadas com o ambiente criado pelo adulto, isto é, se o adulto cria ambientes estimulantes para a existência de novas experiências em contextos significativos. Deste modo e tal como é

referenciado no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no ponto III – Integração do Currículo, 2. a) o educador de infância deve “organiza[r] um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças” (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2001, p.5).

Como referido, o principal motivo que impulsionou a escolha desta temática foi a existência de interações no interior da sala do jardim-de-infância, facto registado durante as observações iniciais da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2. Também nos permitiu perceber que as interações não ocorriam de igual modo em todas as áreas. Deste modo, definimos como objetivo de estudo “investigar as interações nas diferentes áreas do espaço interior (sala)”.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro partes.

A primeira parte é constituída pelo enquadramento teórico. Este inicia-se com a definição do conceito de interação e os vários tipos de interação existentes. Posteriormente abordamos os diferentes espaços educativos e suas especificidades, bem como a noção de espaço como promotor de interações. De seguida, apresentámos e definimos as diferentes áreas do espaço interior, relacionando-as com as suas potencialidades.

Na segunda parte debruçámo-nos sobre a intervenção realizada nos contextos de Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2.

No que diz respeito à terceira parte são explicitadas as opções metodológicas, definindo-se a metodologia de observação, o objeto e objetivo do estudo, os instrumentos de recolha e análise de resultados, bem como a caracterização dos participantes.

A quarta parte é constituída pela apresentação e análise dos resultados.

Por fim, as considerações finais, as limitações e implicações do estudo.



## **Parte I**

### **Enquadramento Teórico**

#### **Interação criança-criança**

A interação diz respeito ao comportamento que um sujeito tem na participação com outro, como uma troca de gestos, um jogo ou uma conversa.

Para Gomes (2006, p.61) “o diálogo é a maneira mais eficaz para conduzir os processos de aprendizagem da criança e para estabelecer os processos de análise, reflexão e avaliação exigida”. No fenómeno da interação, o diálogo, habitualmente, é um dos aspetos mais facilmente identificados na relação com o outro. Este permite que diferentes ideias e opiniões sejam exploradas, desenvolvendo a capacidade de argumentação através desse mesmo confronto. Todo este procedimento pode motivar as crianças a esforçarem-se mais na própria aprendizagem, em comparação com o trabalho individual, sendo mais ativas (Barbeiro & Pereira, 2007; Gomes, 2006; Barbeiro, 2003). Portanto, a interação entre as crianças promove o interesse na exploração e descoberta de novos conceitos e fenómenos, uma vez que se sentem ativos na aquisição do seu próprio conhecimento através da convivência com o outro.

Segundo Schaffer (1996), interação designa-se pelo comportamento dos indivíduos que participam em atividades conjuntas, como uma conversa, um conflito, um jogo ou qualquer outra atividade que implique o comportamento dos participantes. Hay, Payne e Chadwick (2004) complementam esta definição, referindo que a interação acarreta a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa. No caso particular de crianças em idade pré-escolar, o uso de gestos comunicativos e a regulação do olhar comportam os aspetos mais importantes. Deste modo, os mesmos autores afirmam que a interação depende de uma compreensão mútua dos participantes como agentes intencionais e ativos. Para Rubin, Bukowski e Parker (2006), a interação criança-criança corresponde às trocas sociais entre duas crianças, em que os participantes são interdependentes e os seus comportamentos são uma resposta e um estímulo um do outro. É de salientar que as interações dependem das características individuais, como as competências sociais, o temperamento, a cognição, a perceção social e a capacidade de resolução de problemas.

Katz (2006) assegura que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interacção e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e

reactivo” (p. 18). A interação entre elas é caracterizada pelas semelhanças do conhecimento e do poder, visto que se encontram em faixas etárias bastante próximas, por isso, normalmente, são mais ativas do que quando interagem com adultos. Papalia, Olds e Feldman (2001) mencionam que é na interação criança-criança que elas aprendem a resolver os problemas que surgem nas suas relações, a colocar-se no papel do outro e a observar os vários tipos de comportamentos e atitudes. É por isso que as crianças que convivem com outras e que têm amigos, tendem a falar mais com o outro. É de destacar que as crianças em idade pré-escolar podem demonstrar, ao longo do desenvolvimento, comportamentos pró-sociais com os outros, como partilhar, cuidar e ajudar, aumentando, claramente, com a idade (Rubin, Bukowski & Parker, 2006; Coplan & Arbeau, 2009).

De acordo com Bello (1995) e segundo a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, o ser humano progride através da interação com o sujeito e o seu meio envolvente (interação sujeito/objeto). Já Vygotsky considera que o desenvolvimento se dá através da interação social. Para que esta mesma interação social ocorra deve existir, pelo menos, dois participantes, trocando conhecimentos e experiências entre ambos. A seu ver, a interação social com outros sujeitos e com o meio é a base do desenvolvimento das capacidades sociais e cognitivas das crianças (Lucci, 2006; Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010; Fino, 2001). Folque (2012) demonstra a importância das interações criança-criança como forma da criança se tornar autónoma e trabalhar cooperativamente com os outros, mantendo as suas relações sociais. Considerando que a interação é fulcral para alcançar a aprendizagem, Siraj-Blatchford et al. (2002) afirmam que esta é “nesta interação, que a criança constrói ativamente a sua própria opinião, inserida num ambiente social e físico.” (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002, p.31).

Na perspetiva de Rogoff, Matusov e White (1996) as crianças descobrem o mundo real por si próprias e também através da interação com outras, podendo compreender o conhecimento, aprender e descobrir sendo agentes ativos na sua aprendizagem. Do mesmo modo, Watkins (2005) afirma que “os alunos são tripulantes, não passageiros” (Watkins, 2005, p.3). Entendemos que as crianças constroem a sua aprendizagem, não sendo somente expectadores dos adultos que orientam e alargam as possibilidades e potencialidades. Para além disso, as crianças auxiliam-se mutuamente, concebendo uma comunidade em que todas participam e aprendem em conjunto. Ainda, Greenspan e Wieder (2010) consideram que as crianças “aprendem um conjunto de ideias e percepções da vida como parte das

relações que vão estabelecendo” (p.169), tendo por base da aprendizagem as capacidades cognitivas e os estádios emocionais.

A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. (Ministério da Educação, 1997, p. 35)

Assumimos, assim, as perspetivas de Schaffer (1996), Rubin, Bukowski e Parker (2006) para definir o conceito de interação criança-criança no presente estudo, como sendo o comportamento das crianças que participam em atividades conjuntas, correspondendo a trocas sociais entre elas através de estímulos e respostas.

## **Tipos de Interação**

Para uma melhor compreensão da temática da interação, sua definição e importância, torna-se necessário explicitar os diferentes tipos de interação.

As dinâmicas que ocorrem entre as crianças, desenvolvem dois tipos de interação diferenciados por Gilly (1995, citado por Gomes, 2006 e Santana, 2003) como interações simétricas e assimétricas. Estas adaptam-se a diferentes grupos, distinguindo-se através dos estatutos conferidos às crianças. As interações simétricas definem-se por aquelas que se desenrolam entre indivíduos do mesmo nível, no domínio das competências, estatuto social e papel que desempenha ao longo dessa mesma interação. Por oposição, as interações assimétricas surgem entre elementos de níveis de conhecimentos e de competências distintos, como por exemplo, entre crianças e educadores ou entre crianças menos competentes e crianças mais competentes. Apesar desta diferença, Santana (2003) aponta que ambas poderão ser impulsionadoras de desenvolvimento, quando não existe concordância passiva por parte de um dos indivíduos, originando o contacto com várias conjecturas de resolução e provocando um conflito cognitivo que poderá ser colmatado com recurso a uma forma comum de solução.

Não menos importante, Monteiro (2012) classifica a interação social dentro dos seguintes tipos: interação despreocupada, na qual existe falta de atenção nos jogos;

interação solitária, em que a criança joga de forma independente e longe das outras crianças; interação paralela, a criança joga junto das outras, mas não com elas; interação associativa, em que a criança se envolve na interação, mas não coopera; interação cooperativa, na qual as crianças realizam atividades de grupo orientadas pelo adulto e com um objetivo comum.

De acordo com a perspectiva de Gomes (2006) qualquer tipo de interação contribui para o desenvolvimento cognitivo, através “da aquisição de procedimentos de resolução mais fortes” (p. 65). De acordo com os estudos do mesmo autor, as interações entre elementos apresentam quatro tipos de dinâmicas: as colaborações concordantes, a coconstrução, as confrontações com desacordo e as confrontações iniciais. As colaborações concordantes ocorrem face a uma proposta de uma das crianças, em que a outra aceita, como resultado de um acordo cognitivo posterior à reflexão. A coconstrução surge quando um dos elementos inicia uma ação e o outro a continua, construindo em conjunto uma solução que individualmente poderiam não conseguir. As confrontações com desacordo é quando um dos indivíduos sugere uma solução que é recusada pelo outro, sem que este indique uma alternativa, fazendo com que o indivíduo que apresentou a solução procure explicitar a proposta, podendo ou não ser aceite, consumando com um trabalho individual ao resolver a questão inicial. Já as confrontações iniciais despontam quando os elementos do grupo expõem propostas contraditórias, confrontando os pontos de vista e de soluções para a resolução da tarefa, tendo como objetivo a superação da dificuldade inicial.

Segundo Aleixo e Pereira, “os estudos desenvolvidos por Pontecorvo (1988) refletem a importância das interações enquanto facilitação social das aprendizagens.” (2008, p. 45). Esses mesmos estudos demonstram e explicitam diferentes tipos de interações. Estes são designados por: tutoria, conflito intencional, coconstrução e argumentação. Deste modo, o primeiro acontece quando uma criança mais competente ajuda outro menos competente com o objetivo de executar alguma tarefa. O conflito intencional ocorre quando uma criança mais competente tenta, através da argumentação, mudar a opinião de outra. A coconstrução dá-se com o esforço conjunto na elaboração de conhecimentos através do diálogo e a argumentação é fundamentada quando ocorre uma situação de oposição de pontos de vista das crianças, apresentando argumentos e contra argumentos.

Através destes tipos de dinâmicas, as interações melhoram o nível de desempenho das crianças, indiciando processos mais eficientes na resolução de tarefas, bem como processos

de desenvolvimento cognitivo mais eficazes, em conjunto com os restantes elementos do grupo (Gomes, 2006 e Santana, 2003).

## **Espaços Educativos**

Todos os tipos de interação podem ser afetados pelo espaço em que ocorrem.

Para o trabalho do educador e para as crianças os espaços são imprescindíveis, pois é necessário que estes sejam "capazes de acolher as relações plurais, as concorrências, determinações e antagonismos necessários à construção do pensamento complexo" (Pereira, 2000, p.38), tendo em conta a especificidade de cada criança. Para tal compreensão e tentando dar resposta a cada particularidade, é fulcral ter em conta três dimensões do espaço: a dimensão física, social e histórico-cultural, que explorados em consonância pelo adulto se complementam, formando o perfil do educador.

As crianças têm preferências quanto ao tipo de espaço que escolhem. Herrington e Lesmeister (2006) e Burke (2005) afirmam que as crianças preferem espaços que permitam brincar livremente (abertos, amplos e informais), com elementos da natureza (água, terra, pedras, paus, areia, entre outros), em ambientes de intimidade (naturais) e que envolvam mistério e coerência na informação.

Para a construção dessa mesma coerência é essencial ter em atenção todas as dimensões do espaço, isto é, o espaço físico, social e histórico-cultural. Como tal, abordamo-las de seguida.

## **Espaço Físico (Interior e Exterior) como Promotores de Desenvolvimento**

Os espaços interiores e exteriores complementam-se, dando forma ao espaço físico. Estes são o primeiro impacto que as crianças têm quando entram em qualquer local e isso tem consequências no seu desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo na implicação e interesse, pois, quanto maior for a implicação e o interesse por parte delas, mais rapidamente poderão ser alcançados os objetivos do educador. Para isso, estimular as crianças no espaço físico é fundamental, pois estas baseiam-se em sensações e esquemas motores para resolver os seus problemas, como chutar uma bola ou pegar num objeto. Este

espaço deve dar à criança oportunidades que satisfaçam as necessidades, para que sejam desenvolvidas as suas competências. Logo, "o desejável e, portanto, o que preconiza qualquer regulamentação para instituições de educação infantil são espaços internos e externos amplos, arejados, iluminados, com uma boa relação criança por metro quadrado." (Carvalho, Salles, & Guimarães, 2002, p.124)

Relativamente ao espaço interior, este deverá ser bem iluminado, organizado e atrativo. Por exemplo, na creche ou no pré-escolar, dentro do espaço interior

as crianças preferem zonas circunscritas, estruturadas em espaços fechados ou semiabertos; sendo que objetos como livros, brinquedos e jogos estão organizados possibilitando o acesso; estão acomodados em caixas, baldes e prateleiras que sugerem uma organização permanente, facilitando, assim, as interações e as negociações entre as crianças. (Mello, 2010, p. 188)

Essa organização tem influência sobre as crianças, e, tal como David e Weinstein (1987) expõem, essa influência determina o modo de pensar, sentir e agir dos educadores e das crianças. Por esta razão o planeamento do espaço (como estão dispostos os móveis, objetos e materiais) é indispensável.

Como refere Würdig (2010) o espaço exterior é um local "em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica" (Würdig, 2010, p.90). Logo, este espaço não deve ser visto somente como uma brincadeira, mas também como um local onde ocorrem aprendizagens espontâneas. O exterior é um grande benefício para que o adulto consiga observar alguns aspetos das crianças: como convivem, como se organizam, entre outros fatores.

Desta forma, torna-se relevante que o adulto proporcione ocasiões para que as crianças se desenvolvam no ambiente natural, explorando e descobrindo através da sua imaginação. O espaço exterior deve ser bem aproveitado, criando novas áreas de interesse e que desenvolvam a exploração, como uma cozinha de lama, um "esconderijo" ou uma parte livre com diversos objetos para que inventem brincadeiras novas. Assim, num espaço exterior "bem organizado, os pequenos trabalham a colaboração, aprimoram a capacidade motora e exploram a natureza." (Bibiano, 2009)

No que diz respeito à exploração do espaço físico, esta desenvolve na criança o bem-estar emocional, a autoconfiança, a autoestima, a autonomia e as interações sociais.

Também desenvolve o respeito pela natureza, o desenvolvimento motor (Fjortoft, 2004) e cognitivo, bem como competências de observação e atenção.

Em síntese, Sabastiani refere que "o espaço físico, assim concebido, não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de Educação Infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos." (2009, p.66). Logo, os espaços devem estar organizados de modo a beneficiar os processos de desenvolvimento dos conhecimentos e as estratégias utilizadas.

## **Espaço Social**

Na educação, o espaço "tem uma capacidade dinâmica, enquanto espaço social, fornecedora de transformações. É essa capacidade dinâmica que nos permite pensar que é possível desenvolver metodologias e técnicas, bem como impulsionar processos voltados para a mudança social." (Educação do Estado de Pernambuco, Ministério de Educação e Cultura – MEC & Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA, 1984, p.21). Analisando e observando esta dimensão do espaço, o educador consegue perceber, por exemplo, como e porque se dão as ações, quais os tipos de jogos, porque são esses os escolhidos e as práticas de grupo, ou seja, como se agrupam as crianças e quais os critérios que usam para fazerem os grupos de brincar no espaço interior ou exterior. Contudo, o espaço social é desafiador para o adulto, porque só esmiuçando a observação, o consegue compreender, isto é,

não obstante, a singularidade da política educacional, aliada às especificidades que lhe são inerentes e que decorrem do espaço social em que é engendrada, colocam para o analista determinados desafios cuja compreensão e respostas só em parte podem ser encontradas à luz das indicações contidas naquelas abordagens. (Azevedo, 2004, p.57)

Ao definir o social, abrange-se “as tendências hereditárias que nos levam à vida em comum e à imitação, como as relações exteriores dos indivíduos entre eles, não se pode negar que o desenvolvimento intelectual é simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo.” (Piaget, 1973, p.242). Perante este facto, é de elevada importância que o educador conheça o meio que envolve a instituição onde trabalha, já que “o meio social

envolvente tem influência, embora indireta, na educação das crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p. 33)

Todas as crianças fazem parte e são um membro da sociedade, não existindo somente na sua família, mas também no restante mundo. Assim, é evidente que a criança se relaciona com a sociedade e esta também a persuade, uma vez que é na “comunidade que as crianças fazem as suas primeiras experiências e aprendem as consequências dos seus comportamentos.” (Magalhães, 2007, p. 54)

Diariamente, em contexto educativo, as salas são espaços sociais e, de acordo com Tunes (2011), também revelam uma diversidade em função da especificidade de cada criança e em relação às suas vivências e experiências particulares. Portanto, o modo como a relação com a sociedade é desenvolvida influencia a história e a cultura de cada indivíduo.

## **Espaço Histórico-Cultural**

No que diz respeito ao espaço histórico-cultural, este revela o modo como as experiências vividas, influenciam o brincar livre (escolha de atividades) e as ações dos adultos. Davis e Oliveira (1994) referem que o desenvolvimento do Homem através da experiência histórico-cultural era relativamente recente. Vygotsky e os seus seguidores conduziram uma visão de desenvolvimento com base num pensamento que é construído gradualmente num espaço histórico e, fundamentalmente, cultural.

Uma visão de educação, portanto, que não seja elitizada, nem alienadora. Um processo em que o fazer pedagógico construa espaços contestadores, possibilitados pelo pluralismo histórico-cultural, dando privilégio à política da diferença que: não localiza a identidade numa política centralizadora de consenso, que deixa indivíduos funcionarem como ingênuos, mas os convida para serem delineadores ativos de suas próprias histórias. (Silva, & Polenz, 2002, p.262)

No contexto educativo pode ser benéfica a existência de diversidades sociais, étnicas, culturais e pessoais, pois, Sebastiani (2009) refere que todas estas contribuem para a integração e desenvolvimento da aceitação das diferenças. De acordo com Tenório e Silva



(2010) é essencial a formação dos profissionais de educação nesta área, contribuindo para a qualidade da dimensão cultural na vida dos que o rodeiam e tomando consciência de que as crianças aprendem com as histórias vividas e contadas pelos outros. Os mesmos autores afirmam, ainda, que é imprescindível que os adultos tenham percepção de que as crianças são seres sociais, históricos e culturais. Através dessa formação o adulto poderá conseguir fazer com que a criança compreenda que, “com toda a sua diversidade cultural, social, emocional, dentre outras, o mundo onde ele está inserido pode ser transformado por ele” (Garcia, Selbach & Santos, 2011, p. 538). Para tal, as instituições educativas deverão estar disponíveis para acolher as crianças desta forma.

O desenvolvimento a partir desta dimensão do espaço surge na interação com a cultura, isto é, cada criança tem uma história, faz parte de uma cultura e traz consigo elementos da mesma, apresentando nelas características singulares.

## **Espaço como promotor de interações**

Para que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas é necessário que exista um ambiente educativo de qualidade que propicie novos saberes e descobertas, uma vez que “a vida continua no espaço; não somente nele, mas devido a ele, através de interações com ele.” (Fredriksen, 2011, p. 92)

Similarmente, Bhering e Sarkis (2009) inferem que os contextos em que as crianças se encontram são relevantes, sendo que as interações são fulcrais no seu processo de desenvolvimento. Existindo uma relação entre o espaço físico, crianças, adultos e atividades desenvolvidas, Fredriksen (2011), afirma que a criança constrói um significado dos espaços, através de interações com objetos e com os outros. Na mesma linha de pensamento Mansson (2007) menciona que “os espaços não são apenas físicos, mas também expressam expectativas dos relacionamentos das pessoas e a relação entre elas, bem como condições para a formação de identidade” (p. 27).

De lembrar que a “criação de áreas diferenciadas (workshop, ateliers, oficinas) com materiais próprios (mediateca, área de expressões, área do faz-de-conta, área das ciências e experiências, área dos jogos e construções) permite uma organização do espaço que facilita

a coconstrução de aprendizagens significativas.” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 1996, p.44). A autora evidencia, ainda, que o espaço deve proporcionar o aprender e o jogar, sendo flexível às diferentes atividades, constituindo um lugar alegre e seguro para todos. Seguindo o mesmo raciocínio, o espaço deve ser refletido por todos os profissionais, selecionando brinquedos e artefactos que sejam multiculturais, pois possibilitam o bem-estar e o aprender, sendo que a mediação pedagógica do adulto é essencial. Também Portugal e Laevers (2010) reforçam o mesmo parecer, referindo que o educador tem a importante função de garantir o envolvimento das crianças e o seu bem-estar, pois surgindo da experiência da criança, o adulto pode construir significados tendo em conta as suas palavras, gestos e expressões.

Em suma, “o espaço físico não tem nenhuma “realidade” sem a energia que é depositada dentro dele” (Lefebvre, 1991, p.13). Então, o espaço por si só não transmite experiências nem conhecimento, mas em interação com quem usufrui dele permite a formação de aprendizagens significantes. Como tal, apresentamos no ponto seguinte a relação entre as interações e as áreas da sala do pré-escolar.

## **Áreas da sala do pré-escolar e interações**

Nas salas do pré-escolar, as crianças interagem entre elas e com os materiais presentes nas diferentes áreas. Habitualmente, as salas são organizadas por áreas de interesse, fomentando a realização de diversos tipos de atividades. Essas mesmas áreas contêm vários tipos de materiais, proporcionando uma variedade de jogos. Oliveira-Formosinho (2007) afirma que

esta organização da sala por áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas. Assim tome-se como exemplo uma sala de actividades organizada em: a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área do consultório médico e a área da biblioteca e da escrita. Esta sala permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (p. 66).

A autora refere que a forma como a sala se encontra organizada influencia o desenvolvimento do grupo, sendo, por isso, um aspeto essencial na realidade vivida pelas crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (2009) as áreas têm o objetivo de permitir a ação das crianças através de manuseamentos e explorações de objetos, promovendo a autonomia, iniciativa e estabelecendo relações sociais/interações entre as crianças.

O modelo curricular High-Scope defende que o espaço pré-escolar deve estar estruturado por áreas de interesse, garantindo a visibilidade dos materiais existentes, bem como a deslocação entre as diferentes áreas. Estas devem ter em consideração as configurações práticas e as mudanças de interesse por parte das crianças nas atividades. Em simultâneo deve haver um grande número de materiais para que possam criar uma grande variedade de jogos e seja possível uma reflexão sobre a vida e sobre as experiências familiares de cada um (Hohmann & Weikart, 2009). Todos estes fatores devem ir ao encontro das finalidades educativas propostas pelo educador, e, por isso, “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objectos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar” (Horn, 2004, p.19).

No que diz respeito à área da expressão dramática ou faz-de-conta, esta procura representar o jogo simbólico e a organização de uma casa, refletindo o meio familiar das crianças.

A criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspectiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa. (...) E esta é uma imersão no quotidiano através da experiência de um papel social. É uma imersão na célula social básica – a família -, seus papéis e suas relações interpessoais específicas. (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66)

Com este tipo de estrutura pretende-se dar oportunidade às crianças de representarem vários papéis e acontecimentos familiares que experienciam, uma vez que através do jogo simbólico têm a possibilidade de entender o seu mundo (Hohmann & Weikart, 2009). A colocação e ordem dos materiais na área deve ser planeada tendo em conta os interesses e as capacidades do grupo de crianças. Esta área, habitualmente, encontra-se equipada com um armário para guardar a loiça, um frigorífico, um fogão, uma cama, um roupeiro e um espelho. Para além destes materiais, podem ser complementadas com objetos reais como frascos de perfumes, pentes, colares, pratos com as dimensões reais, entre outros.

Já a área da leitura ou biblioteca facilita o contato das crianças com os livros e toda a fantasia, criatividade e imaginário em redor. Por norma é constituída com um expositor ou estante (ao mesmo nível do olhar das crianças, para que as capas dos livros se tornem visíveis) e um sofá, ou puf com algumas almofadas para que se sentem e disfrutem do livro. Tal como na área abordada anteriormente, existe a necessidade de se renovarem os materiais, neste caso, os livros, enciclopédias ou revistas, para que exista uma dinamização e esta desperte o entusiasmo do grupo. Nesta área é frequente observarmos crianças imitando o papel do adulto, contando histórias umas às outras, a partir das imagens do livro.

A área dos jogos ou manta, tal como as restantes, encontra-se acessível a todas as crianças e é uma parte imprescindível da sala, pois é o local onde é realizada a reunião em grande grupo onde as crianças se sentam. Para além da manta, esta área, geralmente, é composta por vários jogos, como puzzles, legos de diferentes tamanhos, animais em miniatura, entre outros. Todos estes materiais devem ser adequados às idades das crianças do grupo e renovados, permitindo a aquisição de noções fulcrais em várias áreas de conteúdos.

Assim sendo, podemos concluir “que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis” (Horn, 2004, p. 20). Todas as áreas das salas do pré-escolar, assim organizadas, permitem às crianças “recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (Silva et al., 1997, p. 60), fazendo destas experiências uma aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, 2007). Logo, qualquer educador deve ter em conta todos os aspetos supra mencionados quando compõe o espaço de uma sala do pré-escolar, para permitir que as crianças sejam participantes do seu próprio conhecimento.

## Parte II

### Intervenção

#### Primeiro Contexto

Durante a formação de educadores e professores, as experiências ocorridas em estágio são os alicerces para a prática do profissional de educação, desencadeando aprendizagens, reflexões e desenvolvimento profissional.

Tendo em conta as características do primeiro contexto e com o desenrolar das dinâmicas, apercebemo-nos da importância da observação na área da educação. Numa turma do 4º ano do 1º Ciclo, na qual desenvolvemos a PPS A1, foi-nos possível observar que as crianças tinham um interesse especial em interagir umas com as outras.

Tomando como foco a educação, a observação é um processo fundamental no trabalho do educador ou professor para compreender a evolução do comportamento das pessoas, chegando mais perto da perspectiva dos observados e tendo a percepção, por exemplo, das dificuldades e necessidades dos alunos e como fazer para as prevenir e colmatá-las. "O educador, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes." (Estrela, 1994, p.26). Este processo permite, também conhecer o contexto para saber como agir nas diversas circunstâncias, pois "só a observação permite caracterizar a situação educativa (...) a cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interacções permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados." (Estrela, 1994, p.128). Assim, o início da observação deverá partir da definição do que observar e com que propósito, uma vez que é humanamente impossível observar verdadeiramente vários fenómenos em simultâneo. Assim, segundo Reis (1994) a observação não pode ser *standardizada*, pois o contexto e a situação em que o objeto a ser observado está inserido influenciam este processo.

A observação consiste em perceber, ver e não interpretar. É relatada como foi visualizada, sem que, a princípio, as ideias interpretativas dos observados sejam tomadas, capacitando para a percepção de informações importantes sobre o que nos rodeia, daí se considerar essencial para a prática de um educador ou professor. De acordo com Reis (1994), "observar é recolher informações sobre algo, algo que seleccionámos na

multiplicidade e sensações que chegam ao nosso cérebro em determinado momento” (Reis, 1994, p.13). É uma estratégia que se relaciona com a educação, de modo a alcançar os objetivos do ensino. Esta tem sido muito utilizada pelos profissionais, já que é fundamental na mudança de comportamentos e atitudes, ajudando a construir as suas práticas e tendo como finalidade a promoção profissional. Postic (1979) afirma que “os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do (...) professor, situá-lo progressivamente numa perspectiva de evolução.” (Postic, 1979, p.50), sendo que os instrumentos devem admitir uma observação objetiva. Segundo Serafini & Pacheco (1990) a observação também é um elemento regulador na tomada de decisões e tem significado na formação dos profissionais de educação. Por outras palavras, o profissional deve: aprender a observar para aprender a ensinar, aprender a observar para aprender a investigar e aprender a observar para aprender a ser um profissional reflexivo.

Observar deverá ter a interpretação de conhecer ou saber mais e melhor, isto é, observa-se, reflete-se, avalia-se e, por fim, melhoram-se as práticas. O educador para poder intervir de modo fundamentado, tem de saber observar (Estrela, 1990), pois “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação (...)” (Estrela, 1990, p. 61). Para observar é importante que o observador não detenha juízos de valor, para que não influenciem ou modifiquem a interpretação, embora seja habitual isso acontecer, uma vez que cada pessoa está inserida num contexto e, por isso, pode influenciar tanto as formas de agir como as suas representações.

Estrela (1994) refere que existem dois tipos de observação: a observação participante e a distanciada ou não participante. Na primeira o observador intervém e tem um papel bem definido a desempenhar que pode ser ou não do conhecimento prévio de quem está a ser observado, dependendo do objetivo final e não deixando de ser o observador. Este na observação não participante deve impedir o contato com o que está a ser observado, como se não estivesse no local.

Neste sentido e para melhor compreendermos a observação na prática, considerámos relevante realizar um treino de observação no primeiro semestre, para desenvolvermos competências de observação que nos permitiriam um olhar mais profundo no segundo semestre.

A Prática Pedagógica Supervisionada A1 decorreu numa escola do primeiro ciclo, numa turma de 4º ano do concelho de Aveiro. A escola possui uma história e cultura

próprias e dispõe de um corpo docente estável e experiente na orientação e solução dos problemas de natureza escolar, familiar e de ordem social das crianças e jovens que frequentam esta comunidade educativa. Os pais e encarregados de educação estabelecem uma boa relação, de cooperação e também de dinamismo, com todas as estruturas educativas, designadamente através dos diretores e titulares de turma, uma vez que estão sempre dispostos a contribuir com materiais e atividades, quando lhes é solicitado por algum membro da escola. A escola pertence um conjunto de estabelecimentos da rede do ensino público que tem princípios, que se relacionam com o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um, a igualdade de oportunidades, a formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e o respeito pelas leis e valores nacionais. Pretende-se promover a educação para os valores, sendo estes referências de atuação em diferentes campos – ético, político, estético, religioso – para os indivíduos e grupos sociais.

Localiza-se no centro da mesma cidade, estando por isso próxima de vários recursos educativos (Parque da Cidade e Museu de Aveiro) e serviços (correios, tribunal, Sé, PSP, universidade, fórum, cafés, livrarias, lojas, entre outros). Assim, é possível e facilitada a dinamização de visitas de estudo a pé (que acontecem frequentemente), o que origina um maior nível de implicação nas crianças, facilitando a apropriação do conhecimento. Relativamente aos recursos humanos, o contexto dispõe de uma coordenadora do estabelecimento, oito titulares de turma (2º, 3º e 4º ano), uma professora de ensino especial, uma professora de apoio educativo e uma professora bibliotecária a tempo parcial. Quanto ao pessoal não docente, neste contexto trabalham uma auxiliar efetiva e três, a tempo parcial. Neste estabelecimento de ensino encontram-se inscritas duzentas e duas crianças, distribuídas por oito turmas: duas turmas do 2º ano, duas turmas do 3º ano e quatro turmas do 4º ano. A instituição possui diversas e fundamentais valências no seu interior, tais como: salas de aula; uma biblioteca, equipada com diversos livros e recursos prontos a utilizar pelos alunos e pelos docentes; gabinetes de apoio, que servem para diversos fins como, por exemplo, a realização de trabalhos de grupo; duas salas de professores; ginásio; cantina; gabinetes de funcionárias; casas de banho (de professores e de crianças). Na parte exterior da escola, existe um largo e amplo recreio, que tem duas balizas de futebol, duas tabelas de basquetebol e alguns jogos desenhados no chão. Existe ainda uma horta com local de compostagem e espaço de cultivo. O recreio pode ser utilizado livremente pelas crianças, antes e depois das aulas, nos intervalos e nas aulas de

expressão motora. Os outros espaços destinados aos alunos são utilizados sempre que os professores acham necessário para realizarem diversas atividades.

No que diz respeito à turma do 4º ano em questão, esta era constituída por vinte e seis alunos: dezassete do sexo feminino e nove do sexo masculino. A idade que predominava na turma era os nove anos de idade. No grupo estava integrada uma criança com necessidades educativas especiais, que, segundo a professora cooperante, devido a problemas pessoais (mudanças frequentes de escola), se encontrava a cumprir o programa do 2º ano. Nesta turma as conversas e as participações entre os alunos destacaram-se, motivo pelo qual o fenómeno a ser observado foi a interação criança-criança.

No decorrer do primeiro semestre, optámos por realizar uma observação não participante. De acordo com Lopes (2006) na observação não participante o observador permanece fora da realidade a estudar, sendo mero espetador. Neste sentido, procurámos, nos momentos de observação, não interagir com os alunos, embora tendo a consciência de que esta não interação não é total, uma vez que fazemos parte do grupo.

Durante o treino de observação ocorreram várias dificuldades. Depois da tomada de decisão do tema, a observação foi planificada e posta em prática. Após alguns momentos de observação, existiu a necessidade de modificar a planificação inicial. No decorrer da observação verificou-se que seria impossível ter em conta a interação de todas as crianças em simultâneo, sobretudo se a metodologia utilizada for a descrição e o instrumento de recolha de dados for o registo escrito. Primeiramente, foi necessário delimitar o que observar, optando-se por observar apenas duas crianças, e utilizar vídeo-gravação como forma de recolha dos dados, ou seja, não só o diálogo, mas também as expressões corporais. Para além dos aspetos já mencionados, sentimos necessidade de também limitar o tempo de observação e habituar os alunos à presença da câmara, fazendo algumas filmagens antes da recolha dos dados. Também o facto de o professor ter o papel de observador e docente em simultâneo, foi uma das dificuldades sentidas, uma vez que durante as aulas, existem detalhes que escapam à observação, pois a atenção do professor está também concentrada nos objetivos a transmitir e, não só, nos detalhes que a observação permite identificar. Deste modo, o treino de observação é importante na medida em que permite ao professor desenvolver competências de observação que o ajudam a conciliar estes dois papéis: observador e professor.



Como afirma Estrela (1994, p.56) "em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação." Deste modo, a observação possibilita uma maior reflexão sobre a prática, com o objetivo de a melhorar. De igual forma, a observação auxilia bastante ao nível pessoal, uma vez que no quotidiano se passa a ter maior atenção a aspetos que antes passavam despercebidos e ao nível profissional, pois torna possível observar sem fazer juízos de valor e adaptar-se às realidades e necessidades em que as pessoas se inserem, tendo uma melhor perceção do contexto educativo e de cada criança em particular.

## **Segundo Contexto**

A PPS A2 decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do concelho de Aveiro, na valência de pré-escolar.

A IPSS localiza-se numa zona urbana de Aveiro e oferece o serviço de creche e pré-escolar. Têm sido realizadas melhorias ao longo dos anos, tendo-se adaptado às necessidades das crianças, nomeadamente a manutenção dos equipamentos. Devido ao grande crescimento da instituição ao nível das suas infraestruturas, tem-se verificado um aumento do número de crianças e funcionários. A instituição é composta por dois refeitórios, quatro salas de atividades, duas instalações sanitárias de crianças, dois salões polivalentes, três berçários, duas salas-parque, uma sala de amamentação, uma copa de leites, uma oficina de expressão plástica, três arrumos e recreios. Existe, ainda, uma biblioteca, uma cozinha, a secretaria, a sala de reuniões, o gabinete de gestão, a lavandaria e duas instalações sanitárias de adultos. Dispõe, também, de uma carrinha e de um autocarro para a realização das atividades propostas pela IPSS e para transporte de crianças do 1º CEB.

Relativamente aos horários, funciona das 7 horas e 45 minutos às 19 horas e 30 minutos. O horário das refeições é distinto nas duas valências. Na creche o almoço é servido pelas 11 horas e o lanche às 15 horas e 30 minutos. No pré-escolar o almoço é às 12 horas e o lanche às 16 horas. Existe também um horário específico destinado à

planificação individual das atividades, decorrendo na creche das 14 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos e no pré-escolar das 16 horas às 17 horas.

Segundo o projeto educativo da instituição, na educação pré-escolar é reconhecido o princípio de que investir numa educação de qualidade desde os primeiros anos de vida resulta no sucesso educativo das crianças e na prevenção da exclusão social. Deste resultam os seguintes objetivos gerais pedagógicos:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membros da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas duas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;
- Desenvolver nas crianças atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos tolerantes, autónomos, participativos e civicamente responsáveis;
- Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Favorecer a inter-relação família/escola/comunidade;
- Desenvolver a participação ativa das crianças no jardim-de-infância e na sociedade;
- Conceber a escola como um espaço educativo que estimule as atividades das crianças;

- Aumentar a oferta curricular com introdução da língua inglesa.  
(Lei-Quadro da educação Pré-escolar nº5/97 de 10 de fevereiro)

A IPSS visa a melhoria das condições de apoio à infância, juventude e família. Esta é constituída por 57 funcionários, distribuídos pelo corpo docente e não docente, conforme a figura 1:

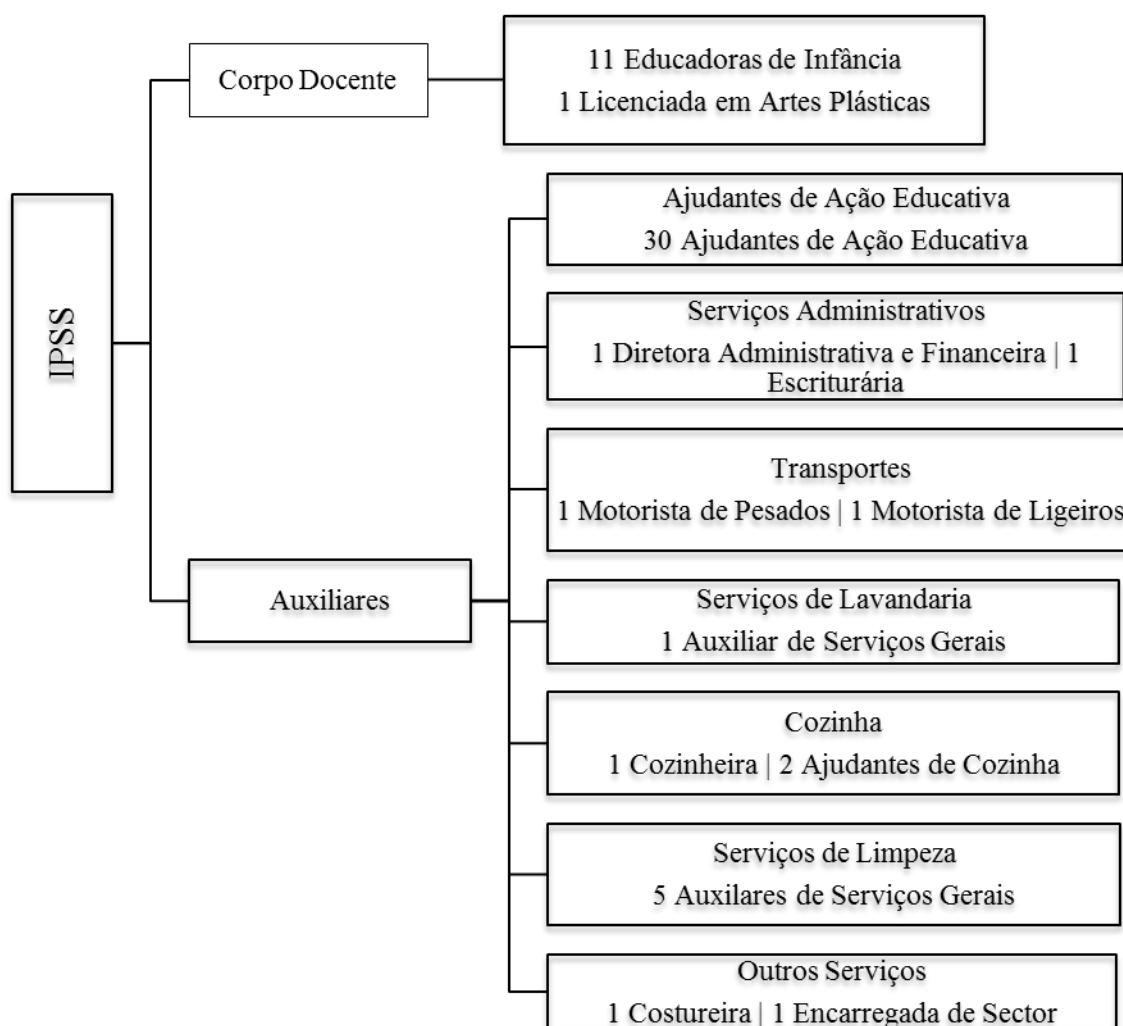


Figura 1 - Organograma do corpo docente e não docente da instituição

Com o intuito de proporcionar uma maior coesão e continuidade pedagógica, a instituição prioriza a estabilidade dos docentes que se dedicam e se interessam por uma formação constante e adaptada às necessidades de hoje, propondo formações contínuas,

dependendo da direção em vigor. Na figura seguinte, estão presentes os dados referentes à equipa docente.

	Anos	Número de Docentes com Licenciatura (n)
<b>Anos de Serviço</b>	0 – 3	0
	4 – 8	2
	9 – 12	2
	13 – 15	4
	+ 20	4
<b>Anos na Instituição</b>	0 – 5	2
	5 – 10	0
	10 – 15	4
	15 – 20	3
	+ 20	2

Figura 2 - Corpo docente da instituição segundo os anos de serviço

É de salientar que a estabilidade dos profissionais de educação da instituição está presente, conhecendo o seu funcionamento e podendo realizar um trabalho contínuo.

Tendo em conta esse mesmo trabalho, considerámos pertinente analisar os índices de escolaridade dos auxiliares da IPSS, presentes na figura 3:

	Até ao 4.º Ano (n)	6.º-8.º Ano (n)	9.º-11.º Ano (n)	12.º Ano (n)	Curso Superior (n)
<b>Administrativo</b>	0	0	0	1	0
<b>Ajudantes de Ação Educativa</b>	1	5	10	12	2
<b>Transportes</b>	0	0	1	1	0
<b>Auxiliares/Limpeza</b>	3	2	1	0	0
<b>Cozinha</b>	0	1	2	0	0
<b>Outros</b>	1	2	0	0	1

Figura 3 – Índice de escolaridade dos auxiliares da instituição

Podemos concluir que a maioria das auxiliares de ação educativa tem o 9º ou 12º ano, o que representa uma mais-valia para a instituição e os seus propósitos pedagógicos, já que possuem conhecimentos na sua área e para a realização da atividade profissional relacionada crianças, pois, a maior parte, detém formação na profissão que exerce. Também os anos de serviço dos auxiliares podem contribuir para a continuidade e coesão pedagógica.

	<b>0 – 2 anos (n)</b>	<b>3 – 6 anos (n)</b>	<b>7 – 10 anos (n)</b>	<b>11–17 anos (n)</b>	<b>18–25 anos (n)</b>	<b>+ 25 anos (n)</b>	<b>Do quadro (n)</b>
<b>Administrativo</b>	0	0	0	0	1	0	1
<b>Ajudantes de Ação Educativa</b>	0	4	5	5	14	2	30
<b>Transportes</b>	0	0	0	2	0	0	2
<b>Auxiliares/Limpeza</b>	0	1	1	3	0	0	5
<b>Cozinha</b>	1	0	1	1	0	0	3
<b>Outros</b>	0	0	0	1	2	1	4

Figura 4 - Índices de estabilidade profissional dos auxiliares

Como podemos observar, uma vez mais está refletida no reconhecimento da instituição a estabilidade profissional, sendo um dos critérios para a análise da qualidade do serviço prestado, segundo a instituição.

Em suma, apresentamos uma figura relativa ao ratio adulto/criança, na qual está discriminado o número de funcionários docentes, auxiliares e crianças:

	<b>Docentes (n)</b>	<b>Auxiliares (n)</b>	<b>Crianças (n)</b>
<b>Creche</b>	6	15	96
<b>Pré-Escolar</b>	5	10	110
<b>CATL</b>	0	5	90
<b>Total</b>	11	30	296

Figura 5 - Número de docentes, auxiliares e crianças

De acordo com o projeto educativo, podemos concluir que este ratio se demonstra contrabalançado face aos objetivos pedagógicos da instituição e de quem dela usufrui, ou seja, o número de adultos disponíveis na instituição é satisfatório face ao número de crianças existentes.

Atendendo às metodologias educativas da IPSS, é dada à criança a oportunidade de participar ativamente na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim sujeito e não objeto do processo educativo. A criança apropria-se desde o seu nascimento de conhecimentos resultantes da interação com o seu meio, cultura e experiências envolventes. Assim, é prioridade da instituição respeitar e dar importância às características individuais de cada criança e aos seus interesses. De acordo com o projeto educativo, a política educativa da instituição está assente no respeito da identidade da criança e dos grupos em que estão inseridas, oferecendo-lhes atividades estimulantes e atrativas.

Sobre a sala do pré-escolar em questão há a mencionar que o seu projeto curricular de sala incidia no facto de o grupo se encontrar numa fase de adaptação ao espaço, às crianças, aos adultos e às rotinas. A educadora promovia a socialização criança-criança, adulto-criança e criança-espço, de modo a conhecer cada criança e dar a conhecer a dos adultos com que interagem, e vice-versa. A docente não se assume como seguidora de um único modelo curricular, pois procurava utilizar os aspetos de cada modelo curricular que considerava serem mais benéficos para o grupo que estava a orientar, sendo eles o Movimento da Escola Moderna (MEM), a Metodologia High Scope, a Educação Experiencial (EXE) e por fim, o Modelo Reggio Emilia. A base da estruturação do projeto da sala era assente na aprendizagem pela ação, em que a iniciativa e as experiências são as palavras-chave e a criança é a protagonista do seu processo de desenvolvimento, na procura da autonomia e da descoberta.

A sala era composta por vinte e duas crianças, dez delas do sexo feminino e doze do sexo masculino. Tratando-se de uma sala heterogénea a idade das crianças variava entre os três e os cinco anos. A educadora contava com a colaboração de duas auxiliares de ação educativa.

No que aos agregados familiares diz respeito, temos a referir que eram, por norma, constituídos por pai, mãe, irmão ou irmã e em alguns casos por avós. Relativamente às

habilitações académicas dos pais, estava fortemente vincado o ensino superior nas áreas de ensino, medicina, advocacia, engenharia e gestão.

A oferta de atividades extracurriculares era aproveitada por um número razoável de crianças, sendo que doze têm aulas de natação, doze de música, oito de dança e três de *karaté*. É de notar que havia crianças que participam em mais do que uma atividade e seis crianças que não estavam inscritas em qualquer uma das propostas apresentadas no início do ano letivo pela instituição, por falta de recursos monetários.

Quanto às rotinas da sala, as crianças tinham a noção da sua ordem e do que era esperado de cada uma. Apresentamos na tabela a rotina da sala<sup>1</sup>.

Hora	Atividade	Observações
07 h 45 min – 10 h 00 min	Acolhimento	Atividades livres
10 h 00 min – 10 h 45 min	Manta	Distribuição ordenada do lanche por uma criança Leitura
11 h 00 min – 11 h 45 min	Atividades no interior Atividades no exterior	No exterior as crianças podem explorar o espaço livremente, as atividades no interior, habitualmente, eram orientadas
11 h 45 min – 12 h 00 min	Higiene Pessoal	
12 h 00 min	Almoço	
14 h 00 min	Atividades orientadas com crianças de 5 anos	As restantes dormem a sesta após o almoço
15 h 00 min	Atividades livres	Chegada das crianças de 3 e 4 anos
16 h 00 min	Lanche	

Figura 6 – Rotinas da sala

Estas rotinas não eram rígidas e adaptavam-se às atividades extracurriculares, à chegada das crianças ou qualquer outra situação inesperada. Durante as atividades livres as crianças escolhiam uma área onde jogar e permaneciam até dar por terminada a atividade que selecionaram, deixando os materiais como encontraram.

<sup>1</sup> Informação fornecida pela educadora

Considerámos que houve respeito mútuo (criança-criança, adulto-criança), sentido de partilha, interajuda, carinho e quando chamados à atenção, através de discursos motivadores por parte do adulto, reagiam positivamente, encarando uma chamada de atenção como um impulsionador de mudança para o sucesso. Cada criança é diferente de todas as outras e para as compreendermos face às propostas feitas pela educadora durante a observação, utilizámos a ficha 1g (Fase 1 – Avaliação geral do grupo) do SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças) que se encontra em anexo (anexo 1) (Portugal & Laevers, 2010). No global, o grupo apresentava níveis altos de bem-estar e implicação, usufruindo bem da sua permanência o jardim-de-infância. Contudo, quatro crianças suscitavam preocupação, pois demonstravam níveis baixos nesses mesmos parâmetros por diferentes motivos, como se encontrarem em período de adaptação, não aceitarem as propostas da educadora, entre outros. Durante as intervenções pensámos em estratégias para aumentar os níveis, ao prepararmos atividades em que pudessem pôr em prática o que mais lhes suscitava interesse e em que se sentissem integrados no grupo.

No que toca aos recursos utilizados para a dinamização das atividades, podemos afirmar que era fortemente valorizada a literacia infantil, tendo em atenção os mais variados tipos de livros e atividades que propiciem. Estas, habitualmente, envolviam atividades de expressões artísticas e motoras.

O espaço interior (sala) caracterizou-se por ser amplo, acolhedor, iluminado, com bastantes janelas e colorido, decorado com trabalhos realizados pelas crianças. Nele existiam quatro áreas distintas: faz-de-conta, manta, área da leitura e zona de trabalho.

A área do faz-de-conta era composta por um espelho, um fogão, um roupeiro, diversos tipos de roupa, uma cama, um frigorífico, um armário, uma banca, diversos utensílios de cozinha, uma mesa, quatro bancos e um pequeno tapete. Todos os materiais eram de plástico ou madeira e com dimensões proporcionais ao tamanho das crianças. Nesta área as crianças realizavam atividades livres.

O chão da área da manta era um tapete de borracha em formato de puzzle. Num dos lados dessa área existia um armário com várias divisões e, em cada uma delas, uma caixa. As caixas continham legos com diferentes tamanhos ou vários brinquedos de borracha ou plástico, como, por exemplo, animais em miniatura. Outro dos lados era constituído por janelas que permitiam a observação para o exterior da instituição. Aqui era realizada



diariamente a leitura das histórias, distribuído o lanche da manhã e onde as crianças se reuniam em grande grupo, bem como atividades livres.

Já na área da leitura estava presente um pequeno tapete, um sofá e uma estante com alguns livros. Também era possível observar para um dos corredores da instituição através de janelas. Na parte de trás da estante, encontravam-se vários jogos e puzzles. Esta área era utilizada pelo grupo em atividades livres.

Na zona de trabalho havia várias mesas e cadeiras, nas quais era realizada a maior parte das atividades orientadas e era possível jogarem com os jogos e os puzzles.

Considerámos que o espaço interior era reduzido tendo em conta o número de crianças que usufruía dele, no entanto era onde as crianças passavam a maior parte do seu tempo, brincando e realizando atividades orientadas.

Já o espaço exterior era uma zona verde de grandes dimensões, com relva, árvores e vedado por arbustos. Continha um boneco com mola, uma casinha, um banco e dois escorregas, um deles estragado e, por essa mesma razão, não podiam utilizá-lo. Este local era explorado pelas crianças, sempre com a supervisão de vários adultos, assegurando assim o bem-estar das mesmas. cremos que se fosse dada plena liberdade de exploração, as descobertas das crianças poderiam ser mais proveitosas e favoreceriam mais o desenvolvimento cognitivo.

Com o decorrer da prática pedagógica e das observações o facto de ser uma sala heterogénea salientou-se, principalmente pelo facto de as crianças se ajudarem mutuamente. Apesar de estarem presentes cinco adultos na sala (uma educadora, duas auxiliares e duas estagiárias), as crianças mais novas auxiliavam-se, maioritariamente, das mais velhas que, por sua vez, davam-lhes resposta, despoletando alguns benefícios como respeito, compreensão e entreaajuda.

É importante não só trazer o cotidiano para o interior da escola, mas também a história e o desafio de conhecer e respeitar a diferença cultural e a heterogeneidade de experiências sociais. A escola é uma instituição privilegiada, pois possibilita o contato entre pessoas que têm diferentes visões de mundo e podem promover o encontro e a troca de seus valores e de suas vivências. (Kramer, 1999, p. 177)

A heterogeneidade de um grupo pode auxiliar o desenvolvimento das crianças, pois “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes

diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1997, p. 35). As relações criança-adulto e adulto-adulto também se regem pelos mesmos princípios, existindo espaço para que a criança seja autônoma e desenvolva as próprias experiências, sendo o adulto mediador impondo regras e limites necessários. Isso é imprescindível, já que “as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança.” (Ministério da Educação, 1997, p. 33)

As relações resultam da necessidade de responder a um problema social e institucional, ignorando a vertente pedagógica e o desenvolvimento infantil das crianças. Por este motivo, as instituições escolares detêm autonomia própria para organizarem os grupos tendo em conta os seus modelos pedagógicos. Sérgio Niza menciona que se deve “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreaajuda e colaboração formativa que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 131)

Apesar da diferença de idades (que não existia no primeiro contexto), também este grupo de crianças se destacou pelas atitudes que ocorriam entre si e por algumas conversas, sobre a família e jogos que realizavam, por exemplo. Tratou-se de um grupo participativo, aonde se observavam muitas interações, sempre com um grande espírito crítico. De acordo com a educadora cooperante, este foi desenvolvido ao longo do tempo por ela mesma e por estagiárias, pois deram elevada importância às interações entre as crianças, promovendo-as a partir das atividades livres e de algumas atividades orientadas em pequenos grupos.

A partir dos estudos em Vygotski, também se considera não somente a importância, mas a necessidade do trabalho em grupos. Ao se aceitar que qualquer função aparece primeiro como social, para depois no interior da própria criança, relacionar-se em grupo passa a ser necessário para o desenvolvimento humano. (Selau, 2010, p.47)

Durante as observações, todas as crianças do grupo interagiram, porém é de notar que quando uma criança com mais facilidade de aprendizagem interage com uma com menos facilidade, esta se sente mais gratificada e interessada do que se a explicação fosse dada, por exemplo, pela educadora.

Vygotski salienta que as interações mais desejáveis são aquelas em que há crianças mais dotadas e crianças menos dotadas, sendo que o primeiro

adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social, e o segundo extrai da comunicação com o primeiro o que lhe resulta inacessível. (Selau, 2010, p.49)

Com toda a variedade existente na sala (raças, culturas, conhecimentos), todos aprendem um pouco mais com as interações criança-criança, por isso "é possível, (...) se dizer que a diversidade em educação (...), proporciona desenvolvimento, contando que ocorra ação e relação entre as pessoas envolvidas." (Selau, 2010, p.50). Assim, todas as diferenças entre as crianças são uma mais-valia na sua formação e desenvolvimento enquanto pessoa e membro de uma sociedade.

## Parte III

### Opções Metodológicas

#### Procedimentos Metodológicos

A parte que se segue tem como objetivo explicitar as opções metodológicas utilizadas no estudo desenvolvido durante a PPS A2.

Definimos como objeto de estudo “*o espaço como promotor de interações no jardim-de-infância*” e como objetivo “*investigar as interações nas diferentes áreas do espaço interior (sala)*”.

Definimos ainda os objetivos específicos:

- identificar a área do espaço interior que promove mais interações
- analisar o(s) tipo(s) de interação que cada área do espaço interior promove.

Neste caso, o estudo insere-se numa metodologia qualitativa e interpretativa, pois tenta compreender os problemas e analisar comportamentos, atitudes e valores, a partir da perspetiva e dos pontos de vista dos sujeitos do estudo. Tem também um carácter descritivo, uma vez que descreve os dados recolhidos através da observação e sua respetiva descrição. Máximo-Esteves (2008) infere que “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

O presente estudo é um estudo de caso, pois possibilita a compreensão e melhoria da realidade social e profissional e permite uma grande flexibilidade ao nível da recolha de dados. Tal como afirma Stake (1998) “o estudo de caso é um estudo de complexidade de um caso singular. A ênfase está na especificidade, ou seja, na identidade do caso” (citado por Neves, 2005, p. 120).

Para a realização do estudo de caso, é necessária a existência de um fio condutor nos vários momentos da investigação, ou seja, a existência de uma teoria. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008) é de elevada importância “ler e reler as investigações exemplares (...) e de adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 50). Por esta razão a literatura e o treino de observação anteriormente descritos são indispensáveis para o presente estudo.

Segundo os mesmos autores, para se realizar um estudo de caso, é necessário adotar um determinado método. Esse mesmo método deverá ter em conta o contexto em que está inserido e possuir distintas fases de procedimento que, posteriormente, permitirão atingir conclusões finais.

O método de observação utilizado foi o método naturalista. Este consiste na observação sistemática e sua descrição do comportamento humano no contexto em que ocorre naturalmente e, para tal, a observação foi planeada objetiva e sistematicamente (ver anexo 2). De acordo com Estrela (1994) a observação naturalista é uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida diária, realizada no meio natural e utilizada na descrição dos comportamentos do homem e dos outros animais. Em suma, é um método descritivo que examina cuidadosamente o comportamento dos indivíduos no seu ambiente e tem como objetivo estabelecer uma descrição a partir do que é observado. É importante mencionar que a observação, para além de naturalista, foi também individual e não participante. Individual, porque se tratou de uma técnica de observação realizada somente por um observador e não participante, pois este observou os participantes de forma indireta, ou seja, a observação foi realizada no local onde eles se encontravam, contudo o observador não se inseriu no meio dos indivíduos observados, nem participou em nenhuma das atividades.

Assim sendo, este estudo trata-se de um estudo de caso único, pois, remetendo para a definição de Yin (2003), a pesquisa incidiu sobre uma realidade em concreto, neste caso, um jardim-de-infância e os participantes que nele se inserem, nomeadamente as crianças. Foram asseguradas as questões de ética, confidencialidade e anonimato. Para tal, codificámos as crianças de C1 a C22, não expondo as suas identidades em qualquer parte do presente estudo.

## **Instrumentos de recolha e análise de resultados**

As observações ocorreram no interior da sala durante aproximadamente dois meses, de 19 de outubro de 2015 a 15 de dezembro de 2015, resultando num total de vinte e quatro observações. Estas tinham uma duração de dez minutos diários no decorrer de atividades livres no interior da sala, mais especificamente em três áreas: área do faz-de-conta, área da manta e área da leitura. As referidas áreas foram as eleitas para a observação por serem os

locais onde ocorriam o maior número de interações (facto verificado nas observações iniciais). Em cada dia foi observada uma área diferente, não sendo observada a mesma área nos mesmos dias da semana e as observações decorreram sempre durante as atividades livres, com o intuito das interações serem espontâneas e autênticas, não havendo qualquer intervenção do adulto. Como não existia um horário pré definido para tal, as observações não puderam ser realizadas sempre à mesma hora do dia.

Todo este percurso foi registado pelo observador através da descrição das interações e contagem do número de crianças que estavam presentes no local. O registo escrito processou-se à medida que os factos iam ocorrendo espontaneamente, no local da observação, reduzindo as tendências seletivas e a deturpação na transcrição. Todos os registos descrevem detalhadamente as situações observadas, complementando todo este estudo. (Cf. Anexo 3).

Para a análise dos resultados, definimos categorias de análise com base em Monteiro (2012), Gomes (2006), Santana (2003) e Aleixo e Pereira (2008). Apresentamos abaixo as categorias de análise das interações.

<b>Categorias</b>	<b>Evidências</b>
<b>Interação Despreocupada</b>	Falta de atenção nos jogos.
<b>Interação Solitária</b>	A criança joga de forma independente e longe das outras crianças.
<b>Interação Paralela</b>	A criança joga junto das outras, mas não com elas.
<b>Interação Associativa</b>	A criança envolve-se na interação, mas não coopera.
<b>Interação Simétrica</b>	Desenrolam-se entre indivíduos do mesmo nível, no domínio das competências, estatuto social e papel que desempenha ao longo dessa mesma interação.
<b>Interação Assimétrica ou Tutoria</b>	Ocorre entre elementos de níveis de conhecimentos e de competências distintos, ou seja, acontece quando uma criança mais competente ajuda outro menos competente com o objetivo de executar alguma tarefa.
<b>Colaborações concordantes</b>	Ocorrem face a uma proposta de uma das crianças, em que a outra aceita, como resultado de um acordo cognitivo posterior à reflexão.
<b>Coconstrução</b>	Quando um dos elementos inicia uma ação e o outro continua, construindo em conjunto uma solução que individualmente poderiam não conseguir, existindo um esforço conjunto na elaboração de conhecimentos através do diálogo.
<b>Confrontações com Desacordo ou Conflito Intencional</b>	Quando um dos indivíduos sugere uma solução que é recusada pelo outro, sem que este indique uma alternativa, fazendo com que o indivíduo que apresentou a solução procure explicitar a proposta. Também ocorre quando uma criança mais competente tenta, através da argumentação, mudar a opinião de outra.
<b>Confrontações Iniciais ou Argumentação</b>	Quando os elementos do grupo expõem propostas contraditórias, confrontando os pontos de vista e de soluções para a resolução da tarefa, tendo como objetivo a superação da dificuldade inicial. Numa situação de oposição de pontos de vista as crianças apresentam argumentos e contra argumentos.

Figura 7 – Categorias de análise

Na elaboração das categorias procurámos cumprir duas regras fundamentais: a objetividade e a pertinência. A primeira, que torna as categorias compreensíveis para qualquer leitor e a última, para que as categorias definidas sejam pertinentes, dando resposta aos objetivos e ajustadas ao assunto a analisar (Muchielli, 1998).

## Participantes

Não existiu a necessidade de fazer uma seleção das crianças, já que foi necessário observar e ter em conta todas as que estavam presentes e que interagiam (ou não) com outras na área a ser observada em cada dia. Assim, todas as 22 crianças fizeram parte do grupo de participantes no estudo.

Na figura 8 apresentamos a caracterização dos participantes de acordo com o sexo e a idade.

<b>Idade</b> <b>Sexo</b>	<b>3 anos</b> <b>(n)</b>	<b>4 anos</b> <b>(n)</b>	<b>5 anos</b> <b>(n)</b>
<b>Masculino</b>	4	4	4
<b>Feminino</b>	3	4	3

Figura 8 – Caracterização dos participantes de acordo com o sexo e a idade

Conforme a figura, podemos afirmar que no grupo existem mais crianças do sexo masculino, distribuídos de igual forma pelas três faixas etárias. Já no sexo feminino podemos observar que existem mais crianças com 4 anos de idade, ficando as restantes divididas equitativamente pelas duas faixas etárias restantes.

## Parte IV

### Apresentação e Análise dos Dados

Nesta parte procedemos à apresentação e análise dos resultados. Para uma melhor leitura e para facilitar a compreensão dos resultados, estes serão expostos em tabelas.

Os resultados que se apresentam a seguir, explicitam as categorias de interação e o número de vezes em que foram identificadas.



Categorias	Crianças																						TOTAL
	C1 (n)	C2 (n)	C3 (n)	C4 (n)	C5 (n)	C6 (n)	C7 (n)	C8 (n)	C9 (n)	C10 (n)	C11 (n)	C12 (n)	C13 (n)	C14 (n)	C15 (n)	C16 (n)	C17 (n)	C18 (n)	C19 (n)	C20 (n)	C21 (n)	C22 (n)	
	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	4 anos	3 anos	4 anos	5 anos	5 anos	4 anos	5 anos	4 anos	3 anos	4 anos	3 anos	5 anos	4 anos	3 anos	3 anos	4 anos	3 anos	5 anos	
Interação Despreocupada																	1						1
Interação Solitária			1				2	1	4	1			1		2		2	1			3		18
Interação Paralela		1		2	1	5	1	1	6	1	3	2	2	1	4	2	2	1	4	1	3		43
Interação Associativa	1					4	2	1		3	1				1	1	1	1		1		17	
Interação Simétrica	3	1	1	5			7	4		2	2	2	4			3			2	3		4	43
Interação Assimétrica ou Tutoria				1			2	2		1		1		1								2	10
Colaborações concordantes	1	1	1	4	1	2	5	6		7	3	2	7	1	1	2		1	2	2	1	3	53
Coconstrução				1	3	2			1						2			1					10
Confrontações com Desacordo ou Conflito Intencional					1	1		1	1					1		2	1				1		9
Confrontações Iniciais ou Argumentação		2				1	1			2	1		3			1	1		1		1		14
TOTAL	5	5	3	13	6	15	20	16	12	17	10	7	17	4	10	11	8	5	9	7	9	9	

Figura 9 – Distribuição das categorias da interação de acordo com os participantes

Analisando a figura 9, a criança que estabeleceu maior número de interações foi C7 com 20 interações observadas, seguida de C10 e C13 com 17 interações. Por oposição, as crianças C3 e C14 registaram, um total de 3 e 4 interações, respetivamente.

Das 20 interações que a criança C7 efetivou, 7 enquadraram-se na categoria simétrica. Para uma melhor compreensão, apresentamos um excerto das transcrições da criança em questão, aquando de uma interação simétrica:

*“C7 mostra o globo que trouxe de casa a C1, C4, C8, C12 e C13. Todos rodam o globo, verificando qual consegue fazer rodar mais rapidamente.*

*(...)*

*C22 entra na área da leitura e pergunta a C7:*

*-Podes ser meu amigo?*

*C7 responde-lhe:*

*-Sim.”*

Como podemos verificar, na interação simétrica as crianças encontram-se no mesmo nível, domínio de competências e papel que desenrolam na ação, uma vez que todos conseguiram rodar o globo de igual forma. Também a questão colocada pela C22 revelou que ambas se encontravam no mesmo nível, relativamente à amizade, já que concordaram. Santana (2003) declara que a interação simétrica estimula o desenvolvimento dos participantes, pois, normalmente, recorrem a uma solução comum. Neste caso, podemos afirmar que esse facto ocorreu, ou seja, todas as crianças participantes rodaram o globo e C22 e C7 chegaram a um consenso.

Relativamente à C10 e C13, das 17 interações efetuadas por cada uma, 7 foram colaborações concordantes. Podemos verificar essas mesmas interações nos excertos seguintes:

*“C13 deita-se também no sofá, ao lado de C19 a ver o telemóvel da casinha.*

*C13 pergunta a C19:*

*-Olha, vamos para a casinha?*

*C19 responde:*

*-Sim!”*

*“C13 entra na casinha e pergunta a C10:*

*-Tu és a mãe?*

*C10 responde:*

*-Sim.*

*C13 diz:*

*-Então eu sou a prima.”*

Conseguimos constatar que nesta categoria existe sempre a proposta de uma criança que é aceite por outra. Neste dois casos específicos, C13 e C19 encontram-se na mesma faixa etária e C10 tem mais um ano de idade do que C13. Esta caracteriza-se por ser uma criança bastante extrovertida, que se relaciona com todas as outras e que apresenta várias propostas ao restante grupo e que, por norma, são aceites. Apesar de ser mais velha, C10 é introvertida e não expõe propostas aos colegas, aceitando todas as opiniões e sugestões destes. Por isso, as interações que estas crianças estabelecem são concordantes. Santana (2003) menciona que este acordo cognitivo dos indivíduos impulsiona a sua evolução enquanto pessoa e ser social. Rubin, Bukowski e Parker (2006) evidenciam que, na interação, os participantes dependem uns dos outros e que existe um estímulo e uma resposta. Tal como podemos verificar uma das crianças estimula e as outras respondem-lhe, aceitando.

No que diz respeito às crianças que registaram o menor número de interações, não se observou qualquer repetição nas interações que concretizaram. C3 e C14 têm quatro anos de idade, são crianças extrovertidas e que se relacionam com o outro no quotidiano. Contudo, como a presente investigação é um estudo de caso, não podemos generalizar nem afirmar que estas crianças interagem menos que as outras, porém devemos referir que não estando na área de observação no momento em que esta estava a ser realizada, não puderam ser observadas.

É de notar que durante as observações existiu pouco diálogo entre as crianças. Tal como a educadora cooperante mencionou, o grupo encontrava-se numa fase de adaptação e conhecimento do espaço e dos colegas. Como era uma sala heterogénea, um grande número de crianças era recente, não conhecendo muito bem o que as rodeava. Cremos que este aspeto incentivou o grupo a explorar autónoma e individualmente, não dialogando, mas sim, agindo. Balaban (1988) menciona que é necessário algum tempo para que as crianças compreendam a nova fase que estão a viver, exigindo uma aprendizagem da

organização do tempo, do espaço, dos adultos e do contato com outras crianças que lhes são desconhecidas.

Na figura 9, verificamos que a categoria de interação que ocorreu mais frequentemente foram as colaborações concordantes, com um total de 53 registos. Seguidamente, com 43 registos, observamos a interação paralela e interação simétrica. Contrariamente, a interação des preocupada ocorreu somente uma vez.

Tendo em conta as colaborações concordantes, a categoria que mais foi observada obteve 7 registos como número máximo por uma criança, e, tal como podemos verificar anteriormente, esta evidência ocorreu com duas crianças, C10 e C13. É possível demonstrar que neste grupo, durante as observações realizadas, surgiram várias propostas que eram aceites pelas outras crianças (como já verificado anteriormente).

Relativamente à interação simétrica, foi uma das categorias mais encontradas, chegando a existir 7 registos numa só criança (aspeto referido acima). Salientamos que este fator pode demonstrar que várias crianças se encontram no mesmo domínio de competências e no mesmo papel que desempenham durante as interações observadas.

Juntamente com a anterior, a interação paralela averbou um máximo individual de 6 registos numa criança só. Esta categoria é observada quando uma criança joga junto das outras, mas não com elas, ou seja, no mesmo local que as outras, porém sozinha. A criança que obteve este total era bastante introvertida e, raramente, jogava com as restantes, gostando bastante de desenhar e de se expressar através das artes plásticas. Deste modo, demonstramos alguns exemplos da categoria em questão nos próximos excertos:

*“C9 desenha no seu caderno, sozinho e sentado na mesa da casinha.  
(...)”*

*“(...)”  
C2 e C13 mexem nos livros individualmente.  
C19 senta-se no sofá e observa um livro silenciosamente.  
(...).”*

*“C19 observa o exterior pela janela com o telemóvel da casinha na orelha.  
Seguidamente, pousa o telemóvel e mexe no fogão.  
C16 caminha pela casinha, observando o espaço.*

*C9 vê um livro sentado à mesa.*

*Não existe qualquer diálogo entre as crianças.”*

No geral, sendo uma das categorias que mais se verificou, pensamos que a fase de conhecimento e adaptação que rodeava o grupo pode explicar estes resultados.

A categoria interação despreocupada remete-nos para a falta de atenção nos jogos. No caso em que esta ocorreu consideramos que a criança na área da leitura veria um dos livros, contudo ao iniciar essa atividade, meramente ficou com o livro da mão observando o seu redor, não existindo atenção ao que inicialmente desejaria realizar. Possivelmente, outra realidade lhe suscitou um maior interesse, fazendo-se acompanhar do material escolhido.

Após a análise anterior, consideramos relevantes analisar a relação entre as categorias de interação e as áreas em que estas surgem (Cf. figura 10).

Categorias	Áreas		
	Faz-de-conta	Manta	Leitura
<b>Interação Despreocupada (n)</b>			1
<b>Interação Solitária (n)</b>	3	7	8
<b>Interação Paralela (n)</b>	10	23	11
<b>Interação Associativa (n)</b>	7	10	
<b>Interação Simétrica (n)</b>	11	20	12
<b>Interação Assimétrica ou Tutoria (n)</b>		5	5
<b>Colaborações concordantes (n)</b>	14	27	12
<b>Coconstrução (n)</b>	7	3	
<b>Confrontações com Desacordo ou Conflito Intencional (n)</b>	2	5	2
<b>Confrontações Iniciais ou Argumentação (n)</b>	5	6	2
<b>Total (n)</b>	59	106	53

Figura 10 – Categorias de interações observadas nas diferentes áreas da sala

A figura 10 representa as interações estabelecidas nas áreas da sala em que se efetuaram as observações. Efetivando uma análise e tendo em atenção os valores apresentados, verificámos que a área da manta destacou-se com o maior número de interações (106), enquanto a área da leitura apresenta o valor mais baixo (53). Acreditamos que isto acontece pelo facto de a área da manta ser um espaço amplo e com maior área, na qual era possível ter autonomia nas atividades livres e observar o espaço exterior pela janela. Já a área da leitura caracterizava-se por ser um espaço mais pequeno, no qual não existiam mudanças no mobiliário, nem materiais recentes.

Nas três áreas, a categoria colaborações concordantes obteve a quantidade mais elevada e a interação despreocupada foi a que menos surgiu (tal como mencionámos na análise da figura 9).

Mais uma vez observamos o que referimos na discussão da figura 9, ou seja, que as colaborações concordantes, a interação simétrica e paralela são as que mais se destacam, por oposição à interação despreocupada e às confrontações com desacordo ou conflito intencional. Neste estudo de caso, as interações que mais ocorreram beneficiam a relação e socialização entre as crianças, visto que estas se encontravam numa fase de adaptação e conhecimento delas próprias e dos outros. Afirmamos isto, pois Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que é na interação que se aprende a colocar-se no papel do outro, observando os diversos comportamentos e atitudes e procurando a resolução de problemas que possam surgir. Através das interações registadas e de acordo com Greenspan e Wieder (2010) as crianças desenvolvem as suas perceções com base nas relações que estabelecem. Talvez também por as crianças se encontrarem nessa fase, ainda se registaram alguma falta de atenção nos jogos e conflitos, que as crianças resolveram entre elas.

Face aos resultados anteriores, pareceu-nos importante entender qual a área da sala do jardim-de-infância que as crianças mais frequentaram durante as observações. Para este efeito, procedemos à análise dos resultados da figura 11.

	Áreas		
	Faz-de-conta	Manta	Leitura
<b>Número de crianças (n)</b>	34	62	27

Figura 11 – Total de observações nas áreas observadas

Pelos dados obtidos, apuramos que a área da manta é a mais escolhida pelas crianças para a realização de atividades livres no espaço interior, com um total de 62 registos de observação. Por contraste, a área da leitura é a menos frequentada para esse fim, registando um total de 27.

Parece-nos que estes valores têm por base a estimulação efetuada pelos adultos presentes na sala em relação às áreas em causa, pois é importante que o adulto proporcione situações em que as crianças se desenvolvam, descobrindo e explorando através da sua imaginação. Portugal e Leavers (2010) afirmam que o educador tem a função de permitir a implicação e o bem-estar das crianças, podendo construir significados de acordo com os seus gestos, palavras ou expressões. Deste modo, o adulto deve fazer com que os espaços estejam dispostos de forma a entusiasmar e favorecer o desenvolvimento de conhecimentos e estratégias utilizadas pelo grupo.

Relativamente à manta, esta foi uma área em que as crianças tinham maior autonomia e iniciativa ao jogarem em atividades livres, na qual passavam a maior parte do seu tempo (em atividades orientadas) e onde mostravam e expunham os brinquedos ou jogos novos que traziam de casa. Dos locais onde as crianças poderiam jogar, este era o local mais amplo e com maior área. De acordo com Carvalho, Salles e Guimarães (2002) o espaço desejável nas instituições de educação infantil deve conter áreas amplas e com dimensão suficiente para o número de crianças que as frequentam. No caso da sala em estudo, esta deveria possuir áreas mais amplas, tendo em conta as 22 crianças presentes. Talvez por esse motivo o grupo se concentrasse mais vezes na área com maior extensão. Também era nesta área que, maioritariamente, observavam o exterior através da janela. Pensamos que seja devido a estes factos que a manta foi a área na qual o grupo estabeleceu mais interações entre si, manuseando e explorando o espaço e os objetos livremente (Hohmann & Weikart, 2009).

Na área do faz-de-conta, apesar de existirem regularmente objetos novos, quando as crianças lá jogavam, era pedido que mantivessem o local arrumado. Cremos que, apesar de ser o lugar da sala que representa o meio familiar e a organização da casa, a circunstância de tentar manter o espaço asseado influenciou na decisão da área a escolher durante as atividades livres. Referindo Hohmann e Weikart (2009), é através do jogo simbólico que a criança tem a hipótese de perceber o seu mundo, experienciando-o a seu gosto.

Já a área da leitura não demonstrava algo de novo às crianças, pois conheciam bem os livros e outros materiais que lá se encontravam. Várias vezes, a área era procurada para se deitarem no sofá ou sentarem-se nele para observarem o corredor pela janela, não se verificando nela mais de 2 ou 3 crianças em simultâneo.

Relativamente a isto, houve uma exceção. O elevado número de crianças (9 Cf. Notas de Campo) confirmou-se devido ao facto de uma das crianças ter levado para o local um objeto que tinha trazido de sua casa. Sendo algo de novo para os outros, este foram observá-lo. Acreditámos que se existisse algo de novo ou fora do habitual, os resultados da tabela anterior poderiam ser distintos, pois dinamizaria e entusiasmaria o grupo, ampliando a sua criatividade e as interações entre as crianças, tal como aludimos anteriormente.

Na figura 12 apresentamos os resultados das observações de cada área da sala, tendo em conta os sexos.

Sexo	Áreas		
	Faz-de-conta	Manta	Leitura
<b>Masculino (n)</b>	19	38	16
<b>Feminino (n)</b>	15	24	11

Figura 12 – Número total de observações do sexo masculino e feminino em cada área da sala

Podemos observar que os dados são idênticos aos da tabela anterior, demonstrando que, neste caso, apesar da diferença de sexos, os gostos e as preferências das áreas seleccionadas são idênticos. É de notar que no grupo de participantes existia um maior número de meninos do que de meninas, razão que pode afetar o facto do sexo masculino apresentar um maior número de registos. Analisando mais detalhadamente a tabela, a área mais frequentada pelo género masculino é a manta, seguida da área do faz-de-conta e da leitura. O mesmo foi observado relativamente ao sexo feminino.



## Considerações Finais

A realização da Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2 possibilitou o contato direto com a realidade educativa, revelando-se uma mais-valia pessoal e profissional, uma vez que foi possível aplicar conceitos teóricos obtidos previamente e superar situações inesperadas, obtendo resultados positivos.

Qualquer realidade estudada permite ao investigador a aquisição de novos conhecimentos e proporciona a existência de mais informação para a comunidade e para o próprio contexto a ser estudado. Todo o desenvolvimento e investigação de um estudo, nasce da experiência pessoal, crenças, valores e conhecimento do investigador (Deshaies, 1992). Assim, tendo por base a nossa experiência profissional e pessoal optámos por estudar o espaço como promotor de interações no jardim-de-infância, sendo este o nosso objeto de estudo.

Após várias pesquisas e reflexões sobre o assunto considerámos como objetivo de estudo a investigação das interações nas diferentes áreas do espaço interior (sala). A partir da análise dessas mesmas interações tornou-se possível identificar a área que mais as promove e qual a categoria que se destaca em cada uma. Foi sobretudo em torno destes parâmetros que desenvolvemos o presente estudo de caso.

Assim, e em conformidade com os resultados obtidos, no que concerne à área que promove mais interações verificámos que é a área da manta, sendo o local mais amplo da sala e onde as crianças possuem mais autonomia e liberdade de exploração do espaço e dos materiais disponíveis. Como Carvalho, Salles e Guimarães (2002) referem, esta área possui os requisitos desejáveis para todo o espaço da educação pré-escolar.

Em confrontação temos a área da leitura, sendo o local onde surge o menor número de interações, uma vez que não existem materiais recentes ou interessantes para o grupo em questão, existindo sempre o mesmo espaço com os mesmos objetos. Para promover a interação seria necessário que o adulto fosse ao encontro dos interesses das crianças, apresentando novos e estimulantes materiais que as envolvessem, desenvolvendo o raciocínio, o diálogo e a exploração do espaço (Portugal & Laevers, 2010).

As colaborações concordantes atingiram o maior valor registado em todas as áreas em comparação com as outras categorias. Visto que o grupo se encontrava numa fase de adaptação e conhecimento do espaço e do outro, pensámos que o facto das colaborações

concordantes se destacar é um aspeto positivo, pois revela que as crianças com as suas próprias experiências, com as dos outros e com a exploração do espaço se estão a conhecer, a adaptar às diversas propostas e opiniões e a realizar uma auto aprendizagem ativa. Tal como Greenspan e Wieder (2010) mencionam, as crianças desenvolvem-se através das interações com o outro e com o espaço. Este desenvolvimento com base na interação é fundamental, pois as crianças aprendem a pensar no ponto de vista do outro, enfrentando comportamentos distintos e resolvendo os problemas (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Por último e como podemos prever, também verificámos que a área mais frequentada pelas crianças é a manta e a menos frequentada a área da leitura, pelos fatores acima mencionados. O mesmo se verifica relativamente aos sexos, ou seja, tanto meninos como meninas têm as mesmas preferências.

É de salientar que as estratégias utilizadas pelo adulto alteram a qualidade do contexto, concretizando, ou não, a evolução do mesmo. Por sua vez, a evolução das crianças inseridas nesse mesmo contexto é o seu reflexo.

O tempo delimitado para o estudo de caso foi curto, portanto não podemos generalizar os resultados. Como tal, seria importante concretizar um maior número de observações, em diferentes locais e com participantes distintos para chegar a conclusões gerais e questionar-se sobre a qualidade das interações estabelecidas entre as crianças, se as áreas existentes nas salas dos jardins-de-infância são todas iguais, se correspondem aos interesses das crianças ou, até mesmo, se fazem sentido continuarem a existir em função de cada grupo de crianças específico. Estas questões ficarão como sugestões para um estudo realizado por outros investigadores.

Em suma, este trabalho foi essencial e marcante na nossa vida pessoal e profissional, já que nos favoreceu e desenvolveu várias competências, nomeadamente o facto de trabalhar no contexto com as crianças auxiliou a superação de dificuldades com interesse e motivação. Ao longo da concretização deste relatório ficámos com a noção de que os objetivos delimitados foram conseguidos e que existem perspetivas de trabalhos futuros.

O balanço de todo este trabalho revelou-se bastante positivo, uma vez que experienciámos a realidade nos contextos e crescemos enquanto profissionais e pessoas, tendo consciência não só das dificuldades que a profissão exige, mas também de como é satisfatório superá-las.

## Referências bibliográficas

- Aleixo, C. & Pereira, L. A. (2008). *Incentivar a reflexão das crianças na aprendizagem da escrita*. In Martins, P. (org.). 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – “Infâncias Possíveis, Mundos Reais”. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, J. M. L. (2004). *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associado.
- Balaban, N. (1988). *O início da vida escolar da separação à independência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.ª edição). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bassi, L. & Giacopini, B. E. (2007). *Reggio Emília: Uma experiência inspiradora*. In: Revista Criança do Professor da Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação da Educação Infantil.
- Burke, C. (2005). *Play in focus: children researching their own spaces and places for play*. Children, Youth and Environments.
- Carvalho, A., Salles, F. & Guimarães, M. (2002). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2009). *Peer interactions and play in early childhood*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. E.U.A: Guilford Press.
- David, T. G. & Weinstein, C. S. (1987). *The built environment and children's development*. New York: Plenum.
- Davis, C. & Oliveira, Z. (1994). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Educação do Estado de Pernambuco, Ministério de Educação e Cultura – MEC, & Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA. (1984). *Educação no meio rural: experiências curriculares em Pernambuco*. Pernambuco: Brasiliense.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, n.º2.

Fjørtoft, I. (2004). *Landscape as playscape: effects of natural environments on children's play and motor development*. Children, Youth and Environments.

Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT.

Garcia, J. A., Selbach, J. F. & Santos, S. M. B. (2011). *Anais do xvi seminário internacional de educação: docência nos seus múltiplos espaços*. Cachoeira do Sul: Universidade Luterana do Brasil.

Gomes, H. S. (2006). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro.

Greenspan, S. & Wieder, S. (2010). *A Base emocional da aprendizagem*. In Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (obra original publicada em 1993).

Hay, D., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood*. Journal of Child Psychology and Psychiatry.

Herrington, S. & Lesmeister, C. (2006). *The design of landscapes at child-care centres: Seven Cs*. Landscape Research.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas A organização dos espaços na educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Katz, L. (2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) Educar.

Kramer, S., et al. (1999). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus.

- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Maiden: Blackwell Publishing.
- Lopes, J. (2006). *O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas*. Recife: Universitária da UFPE.
- Lucci, M. A. (2006). *A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio -história*. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, nº10.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância família*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mello, A. M. (2010). *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, E. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. ISPA.
- Muchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF - Entreprise Moderne d'Édition.
- Neves, I. (2005). *O Desenvolvimento de Competências Práticas no Contexto Teórico do Profissional Reflexivo – um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, na área de especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudo da Criança.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J. (1996). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia em Participação*. In Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma praxis de participação (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Pereira, A. S. (2000). *Análise de um processo de inovação educativa numa escola gaúcha: a interdisciplinaridade como princípio inovador*. Universidade de Santiago de Compostela.

Piaget, J. (1973). *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, A. (1994). *Observação pedagógica e experiência profissional: estudo comparativo entre professores de ciências, com experiência profissional diferenciada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). *Models of teaching and Learning: Participation in a community of Learners*. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: BasilBlackwellPublishers.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. In W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.

Santana, M. I. (2003). *A Função Epistémica da Escrita: da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Santos, C. C. B., Moreira, A. R. C. P. & Vasconcellos, V. M. R. (2010). *Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche*. Educação em foco, nº16.

Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.

Sebastiani, M. T. (2009). *Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil*. Curitiba: IESDE.

Selau, B. (2010). *Inclusão na sala de aula*. Maranhão: Edufma.

Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). *A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento*. In Revista Portuguesa de Educação. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Silva, I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

Silva, L. D. & Polenz, T. (2002). *Educação e contemporaneidade: mudança de paradigma na ação formadora da universidade*. Canoas: ULBRA.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (No. 356): Department for education and skills.

Tenório, R. M. & Silva, R. S. (2010). *Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares*. Salvador: EDUFBA.

Tunes, E. (2011). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers.

Watkins, C. (2005). *Classrooms as learning communities: a review of research*. London Review of Education.

Williams, S., Ontai, L. & Mastergeorge, A. (2007). *Reformulating infant and toddler social competence with peers*. Infant Behavior & Development.

Würdig, R. C. (2010). *Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças*. In: InterMeio revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 16, nº 32.

Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. 2ª Edição. São Paulo: Armazém Digital.

## Webgrafia

Bello, J. L. P. (1995). *A teoria básica de Jean Piaget*. Retirado de: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>.

Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). *Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de educação infantil*. In Horizontes, vol.27, n.2. São Paulo: Universidade de São Francisco. Retirado de: [http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil \[16555\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20[16555].pdf).

Bibiano, B. (2009). *É Tempo de Brincar lá fora... Aproveite!*. Retirado de: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/tempo-brincar-la-fora-427161.shtml>.

Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating Grasp: Embodied Experience with Three-dimensional Materials and the Negotiation of Meaning in Early Childhood Education*. Ph.D. The Oslo School of Architecture and Design. Retirado de: [http://www.aho.no/pagefiles/1752/fredriksen\\_dissertation\\_negotiatinggrasp.pdf](http://www.aho.no/pagefiles/1752/fredriksen_dissertation_negotiatinggrasp.pdf).

Mansson, A. (2007). *The construction of “the competent child” and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school*. Malmö: Malmö University. Retirado de: <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/8201/The%20construction%20of%20the%20competent%20child.pdf>.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: [http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes\\_curriculares.pdf](http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf).



## **Legislação consultada**

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2001). Decreto-Lei nº.241/2001 – *Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância*.

## **Anexos**

### **Anexo 1 – Ficha 1g**

Ficha 1g - Fase 1 – Avaliação geral do grupo – De 28/09/2015 a 7/10/2015

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes													
1. C2				X							X		
2. C3			X								X		
3. C6					X						X		
4. C13				X							X		
5. C15					X					X			
6. C18				X							X		
7. C19					X					X			
8. C21		X						X					Criança originária do Brasil, que nunca frequentou uma creche e se encontra em período de adaptação.
9. C5			X							X			
10. C7					X						X		
11. C10				X							X		
12. C12					X						X		
13. C14			X							X			
14. C17				X					X				Faltou na última semana.
15. C20			X							X			Tem muitas variações de comportamento. Tanto está aberto às oportunidades que surgem, como, sem motivo aparente, se isola.
16. C1					X						X		
17. C4					X						X		
18. C8					X						X		
19. C9			X						X				É um menino muito fechado quer com as outras crianças, quer com os adultos. Não se dá a conhecer e por vezes revela dificuldade em fazer algumas atividades.
20. C11					X						X		
21. C16					X			X					Muito raramente realiza as atividades orientadas propostas pelo adulto.
22. C22					X						X		

**Legenda:** **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

## **Anexo 2 – Planificação da Observação**

### **Planificação da Observação**

Objeto de estudo:

O espaço como promotor de interações em jardim-de-infância.

Objetivo:

Investigar as interações nas diferentes áreas do espaço interior (sala).

Objetivos específicos:

Identificar a área do espaço interior que promove mais interações;

Analisar o(s) tipo(s) de interação que cada área do espaço interior promove.

### **Metodologia de Observação**

1. O que observar:

A interação espontânea criança-criança.

2. Quem e onde observar:

Três áreas de uma sala heterogénea do pré-escolar: área do faz-de-conta, área da manta e área da leitura.

3. Metodologia de observação:

Contagem e descrição escrita das interações das crianças.

4. Tempo de observação:

Dez minutos diários: em cada dia é observada uma área diferente, não sendo observada a mesma área nos mesmos dias da semana.

5. Período de observação:

Aproximadamente dois meses: de 19 de outubro de 2015 a 15 de dezembro de 2015.

## **Anexo 3 – Notas de Campo**

Dia: 19/10/2015

Tempo de observação: 15h:15min – 15h:25min

Área: Área do faz-de-conta

Contagem: 7 crianças: 4 sexo feminino / 3 sexo masculino

### Interações:

C4, C10 e C16 estão sentadas na mesa da casinha.  
C16 monta um puzzle.  
C4 ajuda C16 e esta diz:  
-Não, não, não!  
C4 diz a C10:  
-Quando ela acabar, vou eu fazer!  
C4 ajuda C16 a construir o puzzle. C10 observa de pé.  
C10 encontra uma peça do puzzle e dá a C4 e C16.  
C4 e C10 cantam em conjunto:  
-Já passou, já passoooou!  
C16:  
-Parem com essas palhaçadas, nunca mais quero ouvir essa música!  
C4 e C10 continuam a cantar a mesma música.  
C16 coloca a chupeta na boca e todas riem.  
C16 sai da área e C10 senta-se no lugar dela.  
C4 e C10 continuam a construir o puzzle.  
C16 volta para a área do faz-de-conta, aproxima-se da C4 e da C10 e observa o que estão a realizar. As três constroem o puzzle em silêncio e C4 não permite que as restantes toquem na caixa do puzzle, segurando-a.  
C8 e C13 olham-se ao espelho sem estabelecer qualquer diálogo.  
C7 e C18 entram na área observando o que as restantes fazem.

Dia: 20/10/2015

Tempo de observação: 09h:40min – 09h:50min

Área: Manta

Contagem: 7 crianças: 3 sexo feminino / 4 sexo masculino

### Interações:

C8 e C10 jogam com legos. C8 diz:  
-Já chega disto Xxxxxx!. Já temos dois barcos.

Contudo, continuam a jogar.  
C4, C7 e C12 jogam com outros legos em silêncio.  
C6 e C21 caminham pela manta.  
C6 tenta jogar com C8. Este diz:  
-Não!  
C6 fica a observar.  
C8 e C10 arrumam os legos no respetivo lugar e começam a jogar com pequenos animais.  
C6 entra no jogo de C8 e C10, fingindo que luta contra o animal de C8.  
C21 sai da manta.  
C8 e C10 arrumam os animais dentro da caixa. C6 tenta ajudá-lo e C8 empurra-o, contudo C6 continua a arrumar.  
C8 não quer colocar a caixa no lugar e diz a C10:  
-Xxxxx, vai lá arrumar!  
C10 arruma a caixa no respetivo lugar.  
C7 diz a C4 e C12:  
-Aqui está o nosso carro.  
C4 responde:  
-Quería fazer uma casa para brincar às casinhas.  
C6 aproxima-se de C4, C7 e C12, uma vez que C8 e C10 depois de arrumarem os animais, vão para a janela observar o exterior.  
C8 grita para as restantes crianças que estão na manta:  
-Vocês nem acreditam no que está lá fora! Venham ver!  
Todas vão observar as pessoas que passam no passeio.  
No entanto, C6 continua a jogar com os legos que se encontram espalhados na manta.  
C21 volta para esta área e tenta tirar um dos legos a C6. Este grita-lhe:  
-Não!  
C21 larga o lego e sai novamente da manta.

Dia: 21/10/2015

Tempo de observação: 09h:30min – 09h:40min

Área: Área da Leitura

Contagem: 4 crianças: 1 sexo feminino / 3 sexo masculino

Interações:

C17 joga com um peluche no sofá com os joelhos no chão.  
C9 está sentado no sofá com dois livros, um deles fechado e pousado nas pernas e com o outro observa as suas imagens. No final do livro, fecha-o e sai da área.  
C20 caminha na área com o livro que trouxe de casa na mão.  
C14 entra na área, pega num livro e sai.

Nenhuma das crianças fala.

Dia: 26/10/2015

Tempo de observação: 09h:50min – 10h:00min

Área: Manta

Contagem: 9 crianças: 3 sexo feminino / 6 sexo masculino

Interações:

C21 entra e sai constantemente da área sem falar para as outras crianças.

C6, C8 e C10 jogam com os legos, silenciosamente.

C11 e C16 observam as páginas do livro que C11 trouxe de casa.

C5 caminha pela manta, observando todas as outras crianças.

C1 junta-se a C11 e C16 querendo pegar no livro. C11 diz:

-Não podes ver! É meu!

C1 dá o livro o livro a C11 e fica a observá-lo.

C18 junta-se a C6 e jogam com os legos. C5 pergunta-lhes:

-Posso brincar?

C6 e C18 respondem:

-Sim.

Dia: 27/10/2015

Tempo de observação: 09h:30min – 09h:40min

Área: Área da Leitura

Contagem: 3 crianças: 2 sexo feminino / 1 sexo masculino

Interações:

C15 observa a estante dos livros, abrindo-os.

C17 observa o resto da sala com um livro nas mãos, levando-o para uma das mesas de trabalho, saindo da área.

C15 arruma na estante os livros que C17 tinha distribuído pelo sofá e também sai da área.

C17 volta com o livro, deixa-o no sofá e tira da estante os livros que C15 tinha arrumado, deixando-os novamente no sofá. Sentado no mesmo, observa as capas dos livros.

C14 entra na área, pega nos livros que estão no sofá e arruma-os dizendo:

-Vamos arrumar!

Porém, C17 não deixa, tirando-lhe os livros das mãos e C14 sai da área da leitura.

C17 coloca uns livros dentro dos outros e arruma-os na estante.

Dia: 02/11/2015

Tempo de observação: 11h:15min – 11h:25min

Área: Área do faz-de-conta

Contagem: 5 crianças: 1 sexo feminino / 4 sexo masculino

Interações:

C9 desenha no seu caderno, sozinho e sentado na mesa da casinha.  
C7 e C20 jogam, em silêncio, com a roupa.  
C5 tenta desenhar com C9, contudo este tira-lhe os lápis.  
C5 joga com os utensílios de cozinha e C15 junta-se a ele.  
C20 é chamado pela educadora e sai da casinha.  
C15 sai da área.  
C9 junta-se a C5 e jogam com os utensílios da cozinha sem dialogarem.  
C7 arruma as roupas e sai da área.  
C5 sai da área e C9 volta para a mesa e desenha no seu caderno.  
Não existe qualquer diálogo.

Dia: 03/11/2015

Tempo de observação: 09h:30min – 09h:40min

Área: Manta

Contagem: 8 crianças: 3 sexo feminino / 5 sexo masculino

Interações:

C18 observa a área e C10 que joga sozinha.  
C10 sai da manta para dialogar com a educadora.  
C9 entra na manta a correr e observa o espaço.  
C13 brinca com a casinha que C16 trouxe de casa.  
C10 volta a entrar na manta, repara no que C13 está a jogar e diz:  
-Não! Isso é da Xxxxx!  
C13 continua a jogar e C10 junta-se a ela.  
C21 entra na área e observa.  
Depois de ouvir o que C10 disse a C13, C16 entra na manta e diz a C10:  
-Agora vamos brincar!  
C10 responde:

-Vou brincar contigo.  
C10, C13 e C16 jogam com a casinha de C16.  
C9 deita-se na manta com um peluche.  
C21 tenta-se aproximar de C10, C13 e C16. C16 diz:  
-Não podes brincar com as minhas coisas Xxxxx!  
C21 continua a observar C13 e C16.  
C10 afasta-se delas e aproxima-se de C8 e C20 que jogam com legos. C8 afirma:  
-Vamos construir uma pista!  
C21 deixa de observar a casinha e aproxima-se dos legos. C8 diz:  
-Não vais estragar, pois não?  
C21 responde:  
-Não.  
C9 com o peluche entra e sai várias vezes da manta não dialogando com as restantes crianças.

Dia: 04/11/2015

Tempo de observação: 09h:25min – 09h:35min

Área: Área da Leitura

Contagem: 2 crianças: 0 sexo feminino / 2 sexo masculino

Interações:

C7 salta no sofá e sai da sala. Passado um minuto entra novamente e deita-se no sofá, observando o corredor pela janela. Aí vê C4 e diz:

-Xxxxx! Anda cá. Cucuuuu!

C4 entra na sala, não vai para a área da leitura e C7 segue-a.

C21 entra nesta área, senta-se no chão, observa os livros que estão na estante e manuseia-os.

Dia: 09/11/2015

Tempo de observação: 09h:20min – 09h:30min

Área: Manta

Contagem: 5 crianças: 2 sexo feminino / 3 sexo masculino

Interações:



C11 e C16 jogam com os brinquedos que cada uma trouxe de casa.  
C11 diz:  
-Xxxxx, sabes que uma festa de chá não tem brinquedos. Os teus pais têm muito dinheiro?  
C16 responde:  
-Têm, mas nunca me deram nenhum.  
C11 e C16 continuam a jogar em silêncio.  
C6 e C17 jogam com legos individualmente, observando C11 e C16. Estas últimas acabam por sair da manta.  
C6 faz uma torre alta com os legos e observa ao seu redor, reparando que alguém vê o que acabou de construir. A torre acaba por cair, C6 sorri e continua a jogar.  
C6 aproxima-se de C17 e este diz-lhe:  
-Não toca, não toca!  
Porém, C6 continua a jogar com os legos que C17 está a utilizar e este não lhe diz nada.  
C21 entra na manta e vai para perto das janelas observar o exterior.

Dia: 10/11/2015

Tempo de observação: 15h:20min – 15h:30min

Área: Área da Leitura

Contagem: 4 crianças: 3 sexo feminino / 1 sexo masculino

Interações:

C13 diz a C2:  
-Não tem piada Xxxxx!  
C2 responde:  
-Tem, tem!  
C2 e C13 mexem nos livros individualmente.  
C19 senta-se no sofá e observa um livro silenciosamente.  
C3 entra na área da leitura, observa o que os outros estão a fazer e volta a sair.  
C13 deita-se também no sofá, ao lado de C19 a ver o telemóvel da casinha.  
C13 pergunta a C19:  
-Olha, vamos para a casinha?  
C19 responde:  
-Sim!  
C13 e C19 saem desta área. C2 segue C13 e C19.

Dia: 11/11/2015

Tempo de observação: 09h:15min – 09h:25min

Área: Área do faz-de-conta

Contagem: 6 crianças: 2 sexo feminino / 4 sexo masculino

Interações:

C9 desenha no seu caderno com lápis de cera, na mesa da casinha.

C7 diz a C10:

-Xxxxx, vamos brincar às mães e aos pais.

C10 acena com a cabeça afirmativamente.

C6 e C8 observam o que C7 e C10 fazem.

C13 entra na casinha e pergunta a C10:

-Tu és a mãe?

C10 responde:

-Sim.

C13 diz:

-Então eu sou a prima.

C7, assistindo à conversa, afirma:

-Eu sou o pai.

C8 sai da casinha.

C7, C10 e C13 jogam às famílias com os bonecos.

C9 continua a desenhar no seu caderno, sentada à mesa, em silêncio.

Dia: 16/11/2015

Tempo de observação: 11h:10min – 11h:20min

Área: Área do faz-de-conta

Contagem: 5 crianças: 3 sexo feminino / 2 sexo masculino

Interações:

C13 diz a C19:

-Agora sai daqui pai!

C2 diz a C19:

-Vai ter com os teus primos.

C13 diz a C19:

-Pai, nós gostamos de ti!

C2 bate nos braços de C19. Este diz-lhe:

-Não se bate, ouviste?

C19 tira o avental e tenta vesti-lo a C2. C19 diz a C2:

-Tens que vestir isto!

C2 responde-lhe:  
-Não quero!  
C15 joga com os utensílios de cozinha, sozinha e silenciosamente.  
C19 joga com um boneco na mesa.  
C2 e C13 sentam-se na cama e conversam muito baixinho.  
C13 tira o boneco a C19 e diz-lhe:  
-O bebé quer a mãe, não te quer a ti!  
C19 vai buscar outro bebé à cama e diz a C2 e C13:  
-Vamos brincar todos.  
C2, C13 e C19 jogam às famílias.  
C6 entra na área com duas revistas na mão. Dá uma a C15 e cada um observa a sua em silêncio.

Dia: 17/11/2015

Tempo de observação: 09h:20min – 09h:30min

Área: Manta

Contagem: 6 crianças: 1 sexo feminino / 5 sexo masculino

Interações:

C7, C8, C20 e C22 jogam com os mesmos legos.  
C8 afirma:  
-Vamos fazer uma torre.  
C8 e C22 constroem a torre e os restantes observam.  
C11 entra na manta e questiona C22:  
-Xxxxxx, sabes onde está o polícia?  
C22 não responde. Contudo C20 diz:  
-Eu tenho o bombeiro.  
C20 dá o bombeiro a C11 e esta joga sozinha.  
C22 diz a C8:  
-As pirâmides têm que ser muitoooo altas! Xxxxxx, podes tomar conta da pirâmide?  
C8 responde:  
-Sim.  
C22 saem e C11 saem da manta, vão à casinha e voltam para a manta.  
Todas as crianças que se encontram na manta jogam com os legos em silêncio.  
C6 entra na manta e joga com a caixa dos animais sozinho.  
C22 diz para as restantes crianças:  
-Têm que me dar peças quadradas!  
As crianças que brincam com os legos fazem o que C22 lhes pediu.

Dia: 18/11/2015

Tempo de observação: 09h:30min – 09h:40min

Área: Área da Leitura

Contagem: 1 criança: 1 sexo feminino / 0 sexo masculino

Interações:

C15 entra na sala, deita-se e rebola no sofá. Seguidamente observa os livros da estante. Pega em alguns, volta a colocá-los no respetivo lugar (alguns caem no chão) e continua a rebolar no sofá. Depois apanha os livros que caíram ao chão, arruma-os na estante e sai da área da leitura.

C15 não interagiu com outras crianças.

Dia: 23/11/2015

Tempo de observação: 09h:20min – 09h:30min

Área: Área da Leitura

Contagem: 2 crianças: 0 sexo feminino / 2 sexo masculino

Interações:

C18 encontra-se sentado no sofá a olhar para o corredor pela janela.

C17 mexe nos livros da estante, sentado numa das pontas do sofá. Seguidamente levanta-se e transporta a correr os livros da estante para a mesa mais pequena da sala e vice-versa.

C17 e C18 não trocam olhares nem dialogam.

Dia: 24/11/2015

Tempo de observação: 09h:35min – 09h:45min

Área: Área do faz-de-conta

Contagem: 2 crianças: 1 sexo feminino / 1 sexo masculino

Interações:

C6 e C15 jogam com as peças de um puzzle na mesa da casinha.

C6 pega numa peça e diz a C15:  
-Esta peça encaixa nessa. Vamos brincar!  
C15 não lhe responde. C6 encaixa a peça outra e diz:  
-Assim ficou certo, eu acertei!  
C15 diz:  
-Dá-me as tuas peças, assim!  
C6 dá-lhe as suas peças e ambos continuam a construir o puzzle.  
Passado aproximadamente um minuto, C15 guarda as peças que estão por montar e diz a C6:  
-É para desmontar.  
C6 começa a guardar as peças. Contudo cada um faz um monte com algumas peças e começam a espalhar pela mesa, rindo-se.

Dia: 25/11/2015

Tempo de observação: 11h:05min – 11h:15min

Área: Manta

Contagem: 6 crianças: 3 sexo feminino / 3 sexo masculino

Interações:

C7 e C14 jogam com os mesmos legos.  
C15 e C19 jogam com os legos maiores, silenciosamente.  
C7 pergunta a C14:  
-Sabes como é que isto se constrói?  
C14 não responde e ambos continuam a jogar em silêncio.  
C15 e C19 abraçam-se, começam a saltar e gritam:  
-Eeeeeeeee, eeeeeeeeeeeee, eeeeeeeeeee!  
C16 entra na manta a dançar e a cantar:  
-Já passouuuuuu, já passouuuuuuu!  
C5 também entra na área, aproxima-se de C7 e de C14, abraça-os e todos se riem.

Dia: 30/11/2015

Tempo de observação: 09h:30min – 09h:40min

Área: Manta

Contagem: 14 crianças: 6 sexo feminino / 8 sexo masculino

Interações:

C1, C7 e C20 jogam, fingindo que têm pistolas, gritando:

-Puuuum, puuum, puuum!

C3, C13 e C18 olham para o exterior pela janela, observando uma criança que acaba de chegar à instituição.

C1, C7 e C20 saem da manta para ir jogar para uma das mesas de trabalho.

C18 diz a C3:

-Temos que ir buscar a Xxxxx.

C13 diz a C3 e a C18:

-Eu ouvi o que vocês disseram!

C18 responde:

-Temos aqueles sapatos azuis.

C3:

-Ainda não comprámos!

C13:

-Então vamos comprar!

C3, C13 e C18 saem da manta.

C7 entra na manta e joga sozinho com os legos. C4 e C11 entram na manta, aproximam-se de C7 e este sai da área.

C12 vai para a manta, aproxima-se de C4 e de C11 e jogam com os legos em silêncio.

C17 entra na manta para arrumar o que utilizou nas mesas de trabalho.

C6 e C15 jogam com os legos em silêncio.

C4 e C11 entram na manta e pegam nos animais.

C11 diz a C4:

-Que foi?

C4 responde:

-Vamos brincar com estes porcos.

C4 e C11 jogam com os animais.

Dia: 01/12/2015

Tempo de observação: 09h:25min – 09h:35min

Área: Área da Leitura

Contagem: 9 crianças: 3 sexo feminino / 6 sexo masculino

Interações:

C7 mostra o globo que trouxe de casa a C1, C4, C8, C12 e C13. Todos rodam o globo, verificando qual consegue fazer rodar mais rapidamente.

C1 diz a C4, rodando o globo:

-Fracota Xxxxx, consigo rodar mais rápido.

C22 entra na área da leitura e pergunta a C7:

-Xxxxx, podes ser meu amigo?

C7 responde-lhe:

-Sim.

C20 entra também nesta área e C22 questiona-o:

-Xxxxx, queres ser meu amigo?

C20 responde:

-Sim.

C11 aproxima-se de todos e observa-os a rodar o globo.

C22 pergunta a todos:

-Então aqui é onde nós vivemos?

C7 e C8 responde-lhe em conjunto com entusiasmo:

-Siiiiim!

C12 pergunta a C4:

-Sabes o que é a fada voadora?

C4 responde:

-Sim, é uma fada que voa.

C12:

-Não, tem magia nas mãos!

C7 sai da área da leitura com o globo e as restantes crianças seguem-no.

C9 entra nesta área, salta para o sofá e, seguidamente, sai da sala.

Dia: 02/12/2015

Tempo de observação: 09h:20min – 09h:30min

Área: Área do faz-de-conta

Contagem: 3 crianças: 2 sexo feminino / 1 sexo masculino

Interações:

C9 desenha no caderno, sentado à mesa na casinha e em silêncio.

C11 e C13 brincam com os bonecos.

C13 diz a C11:

-Eu é que sou a mãe!

C11:

-É que tu já foste muitas vezes, sabes?

C13:

-As mães têm que ter as unhas pintadas e tu não tens, por isso não podes ser mãe!

C11:

-Posso, posso! Muitas mães não têm as unhas pintadas e eu também posso pintar.

C13:

-Já sei! Somos as duas mães.

C11:

-Não existem duas mães!

C13:

-Vamos fazer pedra, papel, tesoura. E seeee eu fosse a irmã mais velha?

C11:

-Importaste de ser rapaz?

C13:

-Vou ser o quê?

C11:

-Podes ser irmão.

C11 e C13 fazem pedra papel tesoura, fazendo os gestos com os braços e com as mãos, dizendo simultaneamente:

-Pedra, papel, tesoura!

C11 diz a C13:

-Eu sou a pedra e parti a tesoura. Não consegues partir uma pedraaaa.

C13:

-Então tu és a mãe e eu sou a irmã mais velha.



Dia: 07/12/2015

Tempo de observação: 15h:35min – 15h:45min

Área: Manta

Contagem: 7 crianças: 3 sexo feminino / 4 sexo masculino

Interações:

C10, C11 e C16 jogam com os bonecos e os animais da manta em silêncio.

C19 joga sozinho com os carros.

C1, C8 e C22 jogam aos piratas.

C8 diz baixinho:

-Cheiras mal.

C8 diz a C1:

-Tu vais comprar um barco, está bem?

C1 responde:

-Puum! Houve um acidente.

C22:

-Eu sou o capitão.

C1 e C8 fingem que atacam C22 e C8 diz:

-Temos que fugiiiiir!

C1, C8 e C22 saem da manta.

C11 diz a C10 e C16:

-Meninas, eu brinco aqui!

C16 responde:

-Então eu e a minha irmã (C10) dormimos aqui!

C10, C11 e C16 continuam a jogar em silêncio.

Dia: 09/12/2015

Tempo de observação: 10h:50min – 11h:00min

Área: Área do faz-de-conta

Contagem: 3 crianças: 1 sexo feminino / 2 sexo masculino

Interações:

C19 observa o exterior pela janela com o telemóvel da casinha na orelha. Seguidamente, pousa o telemóvel e mexe no fogão.

C16 caminha pela casinha, observando o espaço.

C9 vê um livro sentado à mesa.

Não existe qualquer diálogo entre as crianças.

Dia: 14/12/2015

Tempo de observação: 09h:15min – 09h:25min

Área: Área da Leitura

Contagem: 2 crianças: 1 sexo feminino / 1 sexo masculino

Interações:

C7 lê um livro a C4.

C7:

-Zé, esse sorriso não é bonito. Zé, não puxes o rabo ao gato. Zé, porque verteste o sumo? Zé, não faz mal. Está a dormir, não faz mais asneiras.

Cada frase que C7 dizia, C4 dava gargalhadas.

No final da leitura, C4 diz:

-Mais histórias!!!

C7 escolhe um livro da estante e mostra as ilustrações a C4.

C4 diz-lhe:

-Papá, lê uma história.

C7 responde-lhe:

-Sim filhinha.

C7 continua a mostrar as ilustrações do livro. No final no livro ambos saem da área da leitura.

Dia: 15/12/2015

Tempo de observação: 14h:35min – 14h:44min

Área: Área do faz-de-conta

Contagem: 3 crianças: 1 sexo feminino / 2 sexo masculino

Interações:

C10 joga na banca sozinha e em silêncio.

C8 e C22 jogam aos piratas.

C22 diz a C8:

-Se me tiras o chapéu de pirata mais uma vez....

C8:

-Tu nem sequer reparaste.

C22:

-Vou para o barco.

C22 tenta aproximar-se de C10. C10 diz-lhe:

-Ai, Xxxxx!

C22:

-Xxxxx, tu e a Xxxxx têm que me atacar! Mas agora era hora de dormir.

C8:

-Não era hora de dormir!

C22 tira um prato a C10.

C10 diz a C8:

-Xxxxx, ele tirou-me!

C8:

-Eu vou tirar!

C8 senta-se no colo de C22 que se encontrava sentado na cama. C8 diz:

-Vamos cavalinho, vamos! Anda Xxxxx! Vamos cavalinho, vamos!

C10 continua a jogar na banca.

C8 sai do colo de C22.

C22 diz:

-Vocês têm que me apanhar!

As três crianças saem da casinha a correr.